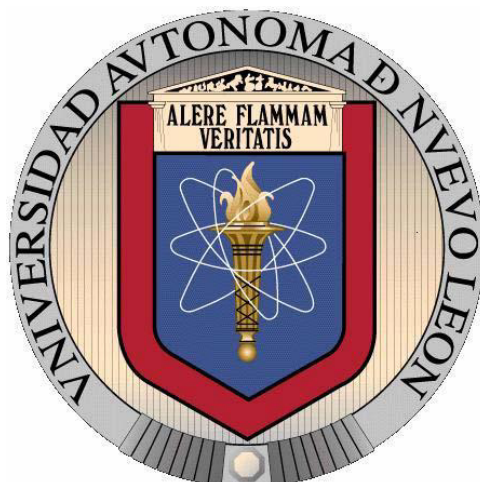


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARTES VISUALES**



TESIS

**“LA EDUCACIÓN INFANTIL POR MEDIO DEL ARTE Y SU
IMPACTO SOCIAL EN UNA COMUNIDAD DE SANTA CATARINA,
NUEVO LEÓN”**

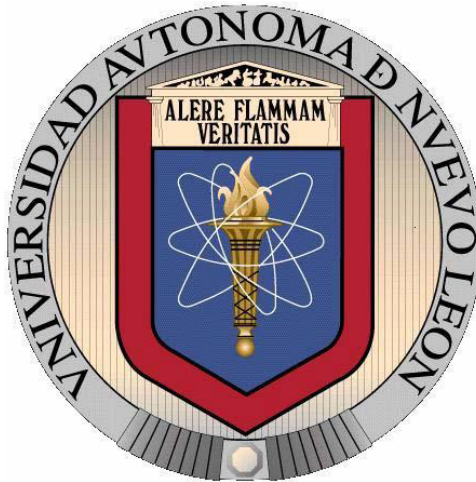
POR

ARQ. DELIA JAZMÍN LEAL CASAS

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ARTES CON ORIENTACIÓN EN ARTES VISUALES**

JUNIO, 2018

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARTES VISUALES
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



TESIS

**“LA EDUCACIÓN INFANTIL POR MEDIO DEL ARTE Y SU
IMPACTO SOCIAL EN UNA COMUNIDAD DE SANTA CATARINA,
NUEVO LEÓN”**

POR

ARQ. DELIA JAZMÍN LEAL CASAS

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ARTES CON ORIENTACIÓN EN ARTES VISUALES**

ASESORA

M.A. ARQ. ABIGAÍL EUGENIA GUZMÁN FLORES

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO

JUNIO, 2018

FACULTAD DE ARTES VISUALES
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ACTA DE APROBACION DE TESIS DE MAESTRÍA

(De acuerdo al RGSP aprobado, el 12 de junio de 2012 Art. 107, 115, 116, 118,
119, 120, 121, 126, 146 y 148)

**“La educación infantil por medio del arte y su impacto social en una
comunidad de Santa Catarina, Nuevo León.”**

Comité de evaluación de la tesis

Asesor:	M.A. Arq. Abigaíl Guzmán	_____
Secretario:	Dr. Eduardo Oliva	_____
Vocal:	M.A. Lourdes Dávila	_____

Monterrey, N.L., 13 de junio de 2018

“ALERE FLAMMAM VERITATIS”

Dra. Marcela Quiroga Garza
Subdirectora de Posgrado

DEDICATORIA

Dedico la presente tesis a mi mamá y a mi esposo por todo el amor y el apoyo que siempre me dan y por la admiración y el amor que tengo hacia ellos. También la dedico a mi familia, mis dos hermanos y mis tres queridos sobrinos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a de la M.A. Arq. Abigaíl Guzmán, por ser la voz de la experiencia quien me guio con consejos, motivación y ante todo mucha paciencia a lo largo del desarrollo de esta tesis. Ha sido un gran honor para mí el haber contado con ella durante todo el proceso.

Gracias también a los niños, niñas e involucrados en el taller de creatividad caso de estudio, sobre todo gracias a la Señora Raquel, por su gran generosidad y apoyo.

Muchas gracias a mis queridos amigos y amigas más cercanos por todo su cariño, apego, confianza y lealtad. Especialmente gracias a Luis Garza a quien conocí en la Maestría y desde entonces hemos hecho, aparte de una bella amistad, un gran equipo.

Agradezco a la Dra. Marcela Quiroga y al equipo dentro del área de Posgrado en Investigación en Artes de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León por toda la atención, el apoyo y la amabilidad brindada.

Por último, gracias a cada uno de mis maestros y maestras por todas las enseñanzas y gracias a mis sinodales la M.A. Lourdes Dávila y el Dr. Eduardo Oliva.

RESUMEN

Múltiples teóricos respaldan la importancia del arte en el proceso educativo de los infantes para lograr su formación holística, sin embargo, en el contexto mexicano esta parece ser devaluada. Por un lado, aunque existe el propósito de mejora en el sistema educativo público de México durante la etapa infantil, este sigue otorgando la mayor atención a las ciencias exactas y las nuevas tecnologías siendo poco preciso con relación al arte. Por otro lado, en la actualidad se ofrecen cursos extracurriculares de arte, los cuales son impartidos de manera gratuita o con bajo costo, cuentan con una corta duración, se ubican de manera aleatoria y dependen de la voluntad de sus orientadores. Estos cursos extracurriculares se pueden separar en dos tipos, el primero se enfoca en dar un conocimiento técnico del arte a través del reconocimiento de estilos y nombres de artistas, etcétera, mientras que el segundo busca promover una educación por medio del arte, colocando a los niños como los artistas y creativos para que estimulen su imaginación, expresen sus ideas y busquen sus propias respuestas. De este último formato de taller surge la pregunta de cuál es la dimensión de su impacto en los niños, con el reto que se le presenta debido a su corta duración y su incidencia limitada.

La presente tesis busca mostrar los resultados del taller realizado en una localidad del municipio de Santa Catarina, Nuevo León, donde predomina un nivel socioeconómico medio-bajo, con familias que tienen poco acceso a actividades artísticas, con niñas y niños que pueden estar marginados o “en riesgo” en términos de alcanzar su potencial educativo y artístico. Se procederá a hacer una descripción sobre el impacto del taller extracurricular de arte, tomando como ejemplo un análisis efectuado por la UNESCO sobre algunos casos de estudio similares en distintos sitios del mundo con un estrato socioeconómico semejante. Se respaldará la tesis con teorías de algunos autores incluidos en la corriente pedagógica que se ocupa de defender la educación por medio del arte como parte fundamental en la formación de los infantes.

Palabras clave: Educación infantil, artistas, arte, educación, infancia, educación por medio del arte.

“Se afirma que hay que ofrecer a los niños la oportunidad de expresarse en medios distintos a las palabras, y que las actividades artísticas brindan la ocasión de que el niño libere emociones encerradas que no puede expresar en las denominadas áreas académicas. En este sistema de referencia el arte se utiliza como vehículo de autoexpresión; se concibe como algo que contribuye a la salud mental”. (Eisner, 2009, p.8).

INDICE

I. CAPÍTULO: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1	ANTECEDENTES	1
1.2	TEMA	2
1.3	JUSTIFICACIÓN	2
1.4	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.5	OBJETIVOS	6
	1.5.1 OBJETIVOS GENERALES	
	1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
1.6	HIPÓTESIS	7
1.7	MARCO CONCEPTUAL	7
1.8	MODELO DE INVESTIGACIÓN	8

II. CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

2.1	INTRODUCCIÓN AL MARCO TEÓRICO	10
2.2	DESARROLLO CREATIVO EN LA INFANCIA	13
2.3	IMPORTANCIA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN	21
2.4	IMPACTO SOCIAL DE UNA EDUCACIÓN POR MEDIO DEL ARTE	39
2.5	EL EDUCADOR ARTÍSTICO	48

III. CAPÍTULO: LA COMUNIDAD

3.1	INTRODUCCIÓN	54
-----	--------------------	----

3.2	DESCRIPCIÓN DEL MUNICIPIO DE SANTA CATARINA	57
3.3	SITUACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE SANTA CATARINA	60
3.4	DESCRIPCIÓN DE LA COLONIA	66

IV.CAPÍTULO: TALLER

4.1	INTRODUCCIÓN	70
4.2	ESTRUCTURA DEL TALLER	72
4.3	SESIONES	76

V. CAPÍTULO: CONCLUSIÓN

5.1	RESULTADOS DEL CASO DE ESTUDIO	105
5.2	CONCLUSIONES	109
5.3	PROSPECTIVAS	111

ANEXOS	113
---------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	119
---------------------------	-----

I. CAPÍTULO: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 ANTECEDENTES

Las artes son una parte fundamental de la forma en que los humanos se han ido desarrollando en el mundo. Evidencias muestran que las artes llevan existiendo mucho más que la misma escritura. La gente continuamente participa en las artes a través del mundo, siendo que todas las culturas incluyen bailes, cantos, cuentos, actuaciones, etcétera. Casi sin percatarnos, las artes siempre han sido parte de las preocupaciones más vitales de los seres humanos, ya que todas las sociedades en el mundo participan activamente en el arte, y las artes continúan floreciendo en la actualidad, debido a que confiamos cada vez más en su capacidad para transmitir nuestros mensajes. La necesidad de la expresión por medio del arte es algo que posee naturalmente cada persona.

Los niños nacen y se involucran en las artes antes de que hablen o escriban. Esto se puede observar cuando dos niños pequeños juegan y se logran comunicar naturalmente en formas artísticas. Después cuando los niños se convierten en jóvenes van construyendo los significados por medio de las artes. Cada individuo tiene algo artístico que expresar con palabras, imágenes, sonidos o movimientos, siempre hay algo artístico que codificar, siempre hay una conversación que surge de la sensibilidad del productor y circula constantemente gracias a la activación del sentimiento en un espectador.

Las artes sirven como medio de expresión para enfatizar como los fenómenos se pueden relacionar entre sí. Las artes son fundamentales para la educación como un medio para proporcionar a los seres humanos las habilidades de supervivencia social e intelectual para un futuro desconocido.

1.2 TEMA

La educación infantil por medio del arte y su impacto social en una comunidad de Santa Catarina, Nuevo León.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Las artes en el proceso formativo de los infantes es el tema que se tomó como base para la presente investigación. La infancia es el período durante el cual el ser humano parece demostrar el mayor interés por aprender de todo lo que acontece en el día a día. Sería óptimo que a través del proceso formativo se orientara dicho interés de aprendizaje hacia desarrollar en los niños un deseo latente de explorar, realizar actividades recreativas, expresar pensamientos, estar en constante intercambio de ideas y conocimientos, respetar y admirar a la naturaleza, alimentar el espíritu de la investigación y estimular la creatividad en sí. Según investigadores, dichas cualidades se desenvuelven con facilidad en el campo de las artes sin embargo con frecuencia este campo se coloca en el perímetro del proceso educativo de los niños.

Es sabido que todos los infantes de las diferentes clases socioeconómicas existentes, aparte de la educación que reciben en sus hogares, tienen derecho y obligación a recibir una educación pública básica primaria la cual incluye en el plan de estudios la clase de artísticas, sin embargo, en la mayoría de sus casos esta tiende a ser impartida por personal no capacitado y/o de manera superficial de modo tal que se ve desaprovechada la oportunidad que se tiene para estimular las cualidades antes mencionadas, así como de desarrollar las habilidades artísticas.

Las artes visuales deberían tener un rol más importante dentro del proceso educativo ya que brinda medios sumamente importantes para desarrollar los semblantes complejos y etéreos de la mente. Las artes contribuyen directamente a la autopercepción y la identidad positivas, vitales para el logro educativo efectivo y la búsqueda del aprendizaje permanente. Las artes pueden ayudar a desarrollar conciencia cultural y la aceptación de uno mismo y de los demás, aparte que como lo proponen distintos estudiosos en el tema, las artes son más útiles para tratar las ambigüedades e incertidumbres de la vida cotidiana, lo cual no se logra alcanzar con lo ofrecido actualmente en la educación básica.

No es meramente del ámbito de la educación artística como tal el cultivar las aptitudes del pensamiento creador de los infantes; cualquier área de aprendizaje ya sea la ciencia, las matemáticas, la historia, la literatura o la poesía pueden ser de igual modo una herramienta para tal objetivo. Pero, específicamente en las artes es recomendado desarrollar las capacidades visuales y creadoras de las que proceden las imágenes imaginativas, sensitivas y expresivas. Estudios realizados comprueban que como resultado de esto los niños adquieren la habilidad de producir imágenes artísticas utilizando diversos recursos, lo cual resulta ser importante ya que las imágenes visuales dan a la persona la capacidad de representar ideas, sentimientos e imágenes que no se pueden traducir en el lenguaje hablado o escrito.

Por otro lado, también es importante el desarrollo de esta sensibilidad visual para aprender con ello a ver las cualidades expresivas de los objetos tanto artísticos como de todo lo que nos rodea, el educador de arte desempeña un papel fundamental al cultivar las actitudes estéticas las cuales orientan al niño hacia futuro que le espera, tiene la misión de capacitar a los estudiantes para que tengan esta experiencia. Llevar a cabo una educación por medio del arte no considera importante si los niños se dedicarán o no a producir objetos de arte en un futuro, lo que es más sustancial es que en el proceso educativo por medio del arte se logre el cultivo de la percepción y el

desarrollo de la sensibilidad estética, que todos los niños crezcan pudiendo disfrutar y estando informados de las cualidades estéticas del mundo que les rodea.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los pilares del desarrollo holístico del ser humano es el arte. Las virtudes del arte como herramienta en el proceso formativo del ser humano han sido explicadas y defendidas a través de los tiempos por sus investigadores; sin embargo, actualmente no se ven aprovechadas en el sistema educativo. Aunque existe la asignatura de educación artística en las escuelas públicas a nivel nacional, la mayoría de los educadores de dicha asignatura se limitan a equiparar arte con pasatiempo y, desafortunadamente esta perspectiva predomina continuamente y la definición de arte queda visiblemente distorsionada desde la niñez. Paralelo a esto, a pesar de que las reformas educativas planean un esquema interesado en dar mayor importancia al arte en la educación, este cambio no parece suceder. Como consecuencia, el arte en los procesos educativos queda generalmente subestimado. Se debería procurar la presencia de una formación por medio del arte, así como se tiende a procurar el desarrollo de hábitos como el de hacer deporte o de seguir una creencia religiosa, entre otros ejemplos. La artisticidad en la vida nos permite, en el campo de la creatividad, cuestionar dogmas, brincar barreras, cuestionarnos a nosotros mismos, así como al entorno en el que nos rodeamos.

El problema consiste en que el progreso de las capacidades artísticas intrínsecas del ser humano es generalmente colocado en un segundo plano. De tal manera que se ve truncado el desarrollo integral de cada persona. Mientras que se les da prioridad al pensamiento científico, matemático o tecnológico, desarrollando el pensamiento lógico racional en los procesos educativos, el desarrollo artístico se va menguando, el niño va disminuyendo estas capacidades conforme el adulto le hace correcciones rígidas y que

se le enseña por medio del sistema educativo que el pensamiento lógico racional tiene más peso que el artístico. Como resultado a este problema, los adultos en su generalidad gozan de escasas capacidades artísticas, espontáneas, artesanales, expresivas, imaginativas, creativas, intuitivas, entre otras.

El arte como herramienta pedagógica engloba gran cantidad de posibilidades tal como lo afirman múltiples teóricos investigadores tales como H. Gardner, quienes defienden un desarrollo integral de las capacidades de cada humano, tales como la creatividad, la intuición y la espontaneidad. Un modelo de educación por medio del arte se dota de actividades que sirven para el desarrollo cultural de una sociedad y para la creación de un propio lenguaje artístico para la contribución en el desarrollo global tanto cognitivo como emocional. A medida que crece el impacto de las artes en la comunicación, la tecnología y el significado, los procesos educativos deberían tener un enfoque especial en la educación rica en artes, fomentando el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la reflexión ya que el arte permite la estimulación y el desarrollo de la creatividad personal, y, al no actuar de manera dogmática provoca que las niñas y los niños aprendan a organizar sus propias ideas, a ser creativos y a reflexionar. Como lo sostendría Herbert Read en la Educación por el arte, la educación funge como el cultivo de los modos de expresión del ser humano, enseñar a los niños a comunicarse, a moverse para expresarse.

El aprendizaje artístico y la experiencia estética son parte de los semblantes de mayor complejidad dentro de las actividades y los sentimientos del humano. El estudio científico de la experiencia y conducta humanas data de poco tiempo atrás, apenas cuenta con cien años y son lentos y puntuales los hallazgos de respuestas científicamente seguras a los problemas de educar a los demás, sin embargo, expertos investigadores en el tema nos han compartido conocimientos y nos han propuesto líneas de actuación orientadas a la preparación de programas de arte que resulten esperanzadores. Los que valoran las artes y han podido apreciar la calidad de la

experiencia y el tipo de percepción que éstas ofrecen, han tenido que plantearse detalladamente bases sobre las cuales puedan asegurar su existencia en el proceso educativo de los infantes.

En base a lo expresado anteriormente, el arte debe tener un lugar importante en el proceso enseñanza-aprendizaje en este caso en el aspecto artístico-cultural y se ha elegido a una comunidad del Municipio de Santa Catarina como el objeto de estudio de la presente investigación, cuenta con escasa práctica de la educación infantil por medio del arte de acuerdo con un sondeo que se realizó a gente de la zona, razón por la cual se pueden realizar las siguientes preguntas:

- ¿Se conoce la importancia que tienen los infantes en una sociedad?;
- ¿Cuáles son las ventajas de una educación por medio del arte?;
- ¿Se reconoce al arte como un factor de cambio social?;
- ¿Cómo se relaciona el arte en la educación?
- ¿Por qué el arte es importante en la vida de los niños?
- ¿Qué resultados arroja una educación por medio del arte?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar la educación infantil a través del arte para los infantes de estrato socioeconómico medio bajo como parte de su formación integral y su impacto en la comunidad.

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contextualizar una propuesta de enseñanza-aprendizaje por medio del arte.
- Aplicar un taller por medio del arte que contribuya a la formación integral del niño.
- Realizar una estadística de datos simples resultados del taller.

1.6 HIPÓTESIS

Una educación infantil por medio del arte incita a los niños y las niñas para que sean más expresivos, comunicativos, críticos y sensibles sobre los acontecimientos de su entorno, por ello las actividades de estimulación artística provocan un tejido social más integral y ordenado.

1.7 MARCO CONCEPTUAL

- Arte
- Infancia
- Educación
- Sociedad
- Artistas
- Comunidad

1.8 MODELO DE INVESTIGACIÓN

La presente tesis no intenta desarrollar alguna teoría sobre la educación, así como tampoco busca revisar ni evaluar los sistemas formativos actuales. Esta tesis no pretende en lo absoluto plantear el modo en el que el padre, la madre, o los maestros deberían orientar a los alumnos, o el modo en el que los sistemas educativos deberían reformar sus planes.

Esta tesis de investigación efectúa de vez en cuando ejemplos de lo que sucede actualmente en los procesos educativos, realiza algunas observaciones y trata de hacer un caso de estudio formado para su análisis. De dicho caso de estudio se busca mostrar los resultados del proceso cuando se realiza una práctica de la educación por medio del arte, muchos de los aspectos derivados de este se ven justificados dentro de las teorías de expertos en el tema.

El modelo de investigación planteado se basa en las recomendaciones de Sampieri, Fernández y Baptista (2010). La investigación se realiza por medio de un alcance descriptivo ya que busca especificar las características y propiedades importantes del caso de estudio. Es interpretativa, se realiza por el método inductivo, analiza un caso específico, los resultados se utilizarán para extraer conclusiones generales. Parte de la observación de realidades desprendidas del taller efectuado como experimento en una comunidad del municipio de Santa Catarina.

Tiene un grado de abstracción aplicada, parte de la hipótesis planteada y realiza el taller como una prueba que arroja evidencias las cuales serán documentadas. Se ejecuta por medio de una investigación-acción con la cual se pretende generar reacciones en la realidad que se estudia, tratando de unir la investigación con la

práctica por medio de la aplicación. Tiene carácter ideográfico ya que se apoya básicamente en la experimentación y se ocupa en la descripción general de los resultados. Se utilizan técnicas participativas, pues requirió de la asistencia de niños y niñas de la comunidad. Y se utilizó el método etnográfico, en el momento de estudiar descriptivamente la situación existente de la cultura en la comunidad donde se realizó el taller.

Es una investigación de tipo longitudinal, por la obtención de datos in situ durante cada una de las sesiones impartidas, para realizar inferencias acerca de la evolución, sus causas y sus efectos durante la realización del taller piloto en el municipio de Santa Catarina, Nuevo León, por lo que es también una investigación de campo. Al final del taller realizado se reportaron los hallazgos encontrados en campo durante la realización y en su final, esto a través de una descripción narrativa, el soporte de cada aspecto y documentación fotográfica.

Como soporte de la presente investigación están las fuentes bibliográficas para analizar teorías de la educación por el arte y así mismo será soporte empírico para aplicar lo referido por los autores. La muestra obtenida es por medio de un grupo de estudio, el análisis es cualitativo y se realizan descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones en el taller caso de estudio. La orientación de la investigación es hacia decisiones, puesto que busca proponer soluciones a tentativos problemas. La naturaleza de los objetivos es explicativa.

II. CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

2.1 INTRODUCCIÓN AL MARCO TEÓRICO

Mientras muchos de los infantes de estrato socioeconómico alto generalmente cuentan con un desarrollo artístico como parte de su formación integral o al menos tienen la posibilidad de hacerlo, desafortunadamente la gran mayoría de los niños de un estrato socioeconómico medio bajo no corren con la misma suerte. Por cualquier causa, ya sea la escasez de tiempo de los padres para llevarlos a talleres particulares, la falta de tiempo de los niños porque se ven obligados a trabajar por dinero en sus ratos libres, la dificultad de los papás para dejar a los niños en el lugar indicado, la insolvencia económica para pagar las cuotas de las clases, la carencia de importancia del arte por parte de la familia, etcétera. Por lo anterior cabe mencionar que la presente tesis de investigación busca alejarse del arte tratado como aquello de elite, y, por el contrario, recurre al arte que debe ser para todos y por todos.

Como ya lo hemos mencionado previamente, el arte puede que esté en todas partes, pero la formación por medio del arte no, y, debería estarlo, aunque fuera mínimamente en el proceso formativo de todos los infantes sin importar su situación económica. El arte debería ser parte del crecimiento integral y se le debería de dar la importancia correspondiente. El arte podría ser transmitido como un modo de vida, de manera tal que la perspectiva artística de los niños y de las niñas sea activada, que esto se proyecte en la manera en la que ellos aprecian los acontecimientos diarios y que en un futuro puedan ser agentes de cambio.

Es importante que se le dé el valor correspondiente al arte en la vida de los niños. Se podría recurrir al arte para estimular a la mentalidad y el imaginario de los niños y las

niñas para que ellos mismos construyan de manera orgánica sus propios intereses, talentos, opiniones, seguridades, inquietudes, investigaciones, soluciones, críticas, estéticas, entre otros.

En el siguiente marco teórico se buscaron aquellas ideas que sustentaran lo dicho antes, ideas que formen parte de las herramientas que ayuden a llevar el arte a la vida de quienes no crecen teniendo gran accesibilidad a ello. Dentro del marco teórico de esta tesis de investigación se revisan tres temas en distintos capítulos. Dentro de los capítulos se plantean ideas de expertos en los respectivos temas.

El primer concepto es acerca de la estimulación artística temprana la cual se describe en base a teorías, investigaciones y observaciones de distintos estudiosos en el tema a través de los tiempos. Con el análisis de dicho concepto se busca sustentar lo trascendental que resulta ser la existencia de una formación artística desde la infancia. Es en la infancia cuando cada ser humano tiene la mayor capacidad de aprender y de expresarse. En base al análisis de las variadas teorías acerca del tema se pretendió definir el rango de edades de los participantes en el taller de creatividad que se realizó.

El segundo concepto que se plantea abarca el tema de la importancia del arte en la enseñanza. Aquí se expone el valor de este concepto por medio de reseñas dadas por algunos autores. Es sustancial el análisis de dicho criterio para respaldar la necesidad de la existencia de más centros de formación artística infantil en el sector socioeconómico vulnerable tanto para el niño como en la niña. Respaldado por lo contenido en este capítulo y en la búsqueda de observar los resultados es que se efectuó el taller de creatividad en una colonia que carece de la existencia de centros de formación artística.

El tercer capítulo se trata del impacto social creado con una educación por medio del arte, que al igual que el concepto anterior, busca demostrar la importancia de la estimulación artística infantil, pero se diferencia en el enfoque ya que aquí se indagará para manifestar cómo es que el arte en la formación infantil podría impactar a una comunidad. En relación lo siguiente:

Vargas Llosa (2010) sostiene que el arte ordena el caos, refina la sensibilidad, produce insatisfacciones manteniendo viva a la vida; preservar al arte como una manera indispensable de crear ciudadanos libres y críticos es razón por la que las dictaduras siempre han temido hacia esa creatividad. Se recurre al arte como elemento de la personalidad del infante para que la lleve consigo a lo largo de su vida, en el lado sensible de su persona. Que piense por medio del arte, el cual tiene esa energía liberadora de la mente, y activa la imaginación con la cual se llega hasta a escenarios desconocidos en donde se difumina el temor a experimentar, a cuestionar acerca de lo que sucede, y nos puede motivar a indagar si hay alguna otra manera de que se haga cualquier cosa. A lo largo de la historia, el arte siempre ha impactado socialmente con distintos objetivos y con distintos modos de expresión, existe esa conexión y ese conocimiento del que el arte refleja el estado de la sociedad en el momento, y el arte mismo va cambiando a la par de la sociedad en donde se desenvuelve, viéndose como un testimonio de la cultura de cada sociedad.

El cuarto y último concepto habla acerca del perfil del educador en artes. Dentro del campo de la educación por medio del arte, gran responsabilidad de su resultado se coloca sobre los maestros que imparten los cursos. Existen teorías e investigaciones que hablan acerca del rol de un maestro de artes y de las recomendaciones que se podrían seguir para una mejora en la calidad de la docencia. Este apartado dentro del presente marco teórico fue desarrollado con el objetivo de sentar algunas de estas postulaciones sobre el tema de las cualidades de un educador artístico, para tomarlo en consideración para la realización del taller caso de estudio que me concierne.

2.2 DESARROLLO CREATIVO EN LA INFANCIA

La creatividad es una característica intrínseca de cualquier ser humano. Por lo tanto, resulta importante incluir dentro de este marco teórico algunas de las teorías sobre el desarrollo creativo del ser humano. Sobre este tema se realizará un enfoque especial en la etapa de la infancia, buscando justificar la edad a la que cualquier niño debería comenzar a producir arte o conocer al arte como una herramienta de expresión. Se desarrolla este capítulo para mencionar algunas de las más significativas teorías de expertos investigadores en el estudio de este tema. Entre los que se encuentran Georges-Henri Luquet (1876-1965), Viktor Lowenfeld (1903-1960), Jean W. Piaget (1896-1980). Hablando de estos teóricos específicamente, es crucial darles cabida aún cuando pertenecen a tiempos algo lejanos al presente, ya que sus postulaciones se mantienen vigentes y de ellas parten muchas de las vertientes actuales acerca del tema.

Dichos pensadores, así como algunos otros por mencionar, se enfocan principalmente en la definición de las etapas por las que los infantes atraviesan en relación con su creatividad. Esto deja claro que la creatividad habita en cada infante y manifiesta la posibilidad de poder ir la encauzando por medio de un proceso educativo utilizando al arte como herramienta.

Primeramente, realizando un breve acercamiento a las consideraciones de Georges-Henri Luquet (Francia, 1876-1965) quien realizó estudios y destacados escritos sobre los dibujos realizados por niños, en donde se dio cuenta que el infante busca expresar algo desde el primer rayoneo que realiza en su vida, teorizando que las representaciones que los niños realicen por medio del dibujo siempre van a tener un contenido realista. A partir de esto Luquet agrupó en cuatro etapas dichos tipos de realismos los cuales se mencionan a continuación:

- Realismo fortuito (de dos a dos años y medio).
- Realismo frustrado (de dos y medio a cuatro años).
- Realismo intelectual (de cuatro a siete y ocho años).
- Realismo visual (de ocho en adelante).

Por su parte, Viktor Lowenfeld (Austria, 1903-1960) quien publicó el libro considerado el más influyente en cuanto a educación artística de la última mitad del siglo XX. Describe las características y cualidades de las producciones artísticas de los niños a través de distintas edades. A diferencia de lo que postula Luquet, Lowenfeld sostiene que a edades muy tempranas el niño aún no realiza representaciones con la intención de expresar algo. A continuación, se describen brevemente las etapas de la creatividad en los infantes según Lowenfeld:

- Etapa del garabato (de los dos a los cuatro años).
- Etapa preesquemática (de los cuatro a los siete años).
- Etapa esquemática (de los siete a los nueve años).
- Etapa del realismo (de los nueve a los doce años).
- Etapa del pseudonaturalismo (de los doce a los trece años).
- Etapa de la decisión (de los trece a los catorce años).

En la etapa del garabato Lowenfeld expresa que el infante no cuenta con una auténtica motivación para representar objetos o personas sino simplemente tiene la motivación hacia el movimiento. Dentro de esta misma etapa Lowenfeld describe los diferentes tipos de garabateo en lo siguiente:

1. Garabateo desordenado: en donde el niño comienza a garabatear en torno a los 18 meses. Estos primeros dibujos no tienen sentido ni representan nada, y son desordenados, porque el niño aún no tiene ningún control sobre sus movimientos. Cuando dibuja, el niño hace movimientos burdos, y al dibujar mueve todo el brazo. Es común que el niño ni siquiera atiende cuando dibuja. En este momento, el niño aún no muestra ningún interés por el color.

2. Garabateo controlado: el niño se va dando cuenta de cómo sus movimientos afectan al papel y se siente atraído al comprobar como su movimiento afecta a su entorno. En este momento al niño ya le atraen los cambios de color cuando garabatea.

3. Garabateo con nombre: similar a la que Luquet llama Realismo Fortuito. El niño observa los garabatos y les busca un significado. Pero esta explicación es a posteriori; el niño no intenta dibujar eso y no hay concordancia de color (por ejemplo, el niño puede decir que lo que ha dibujado con su plumón rojo es un árbol).

Es durante la etapa preesquemática (de los cuatro a los siete años), cuando el niño se siente legítimamente atraído hacia el dibujo que puede llegar a concentrarse en la tarea durante media hora. El niño comienza a elaborar esquemas en sus dibujos. En este momento por primera vez intenta expresar algo. Aquello en lo que por primera vez siente interés es en la figura humana, y la manera en lo que lo representa es en los llamados “renacuajos”, que muchas veces son una cabeza de la que surgen dos piernas largas. La importancia que le da la cabeza viene de que el niño lo relaciona con los principales sentidos, con la alimentación y con el reconocimiento de la cara de los seres queridos. Al principio los rostros y los dibujos tienen pocos elementos, y poco a poco los va aumentando de forma progresiva.

Durante la etapa esquemática (de los siete a los nueve años), los dibujos representan el concepto del objeto para el niño. Aun así, algunos dibujos se asemejan más que otros a la realidad. Esto depende de su experiencia personal. Trata de representar el objeto tal cual es, incluidos los colores.

En la etapa del realismo (de los nueve a los doce años), hacia los 9 años la representación esquemática y las líneas geométricas no bastarán para permitir que el niño se exprese; intenta ahora enriquecer su dibujo y adaptarlo a la realidad. El dibujo es más natural. Es la edad de la pandilla, una época en que sus pares adquieren una gran importancia. Descubren su independencia social. Los chicos disfrutan con sus reuniones y códigos propios, en ese mundo lleno de emociones que los mayores no comprenden.

Durante la etapa del pseudonaturalismo (de los doce a los trece años), el producto final adquiere cada vez más importancia. El dibujo ya tiene una perspectiva espacial, y el dibujo del cuerpo adquiere un mayor significado, aumentando las características sexuales en el dibujo.

Y por último en la etapa de la decisión (de los trece a los catorce años), el niño decide cuál técnica desea perfeccionar y elige una, según el producto que desea obtener. Lo dibujado demuestra sentimientos (impresionismo sensorial).

Jean W. Piaget, desde el lado de la psicología y epistemología separa el desarrollo cognitivo en períodos, con lo cual descartó que éste fuese un proceso continuo o lineal. Los procesos que describe son los siguientes:

- Período sensoriomotor (desde el nacimiento hasta los dos años).
- Período del “estadio preparatorio” (de los dos a los siete años).
- Período de las operaciones concretas (de los siete a los once años).
- Período de las operaciones formales (desde los 12 en adelante).

Durante el primer período sensoriomotor (desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años) se manifiesta el uso de reflejos, reacciones circulares primarias (desarrollada desde el nacimiento y se trata de la actividad principal del primer mes de vida). Dentro de esta etapa se derivan:

- a) Reacciones circulares primarias (estado desarrollado aproximadamente desde 1 mes a 4 meses y medio de vida).
- b) Reacciones circulares secundarias (entre el cuarto mes y medio de vida y aproximadamente los 8 o 9 meses).
- c) Coordinación de esquemas secundarios (estadio entre los 8 o 9 meses y los 11 o 12 meses).
- d) Reacciones circulares terciarias (entre los 13 y los 17 meses de vida).
- e) Aparición incipiente del pensamiento simbólico (tras los 18 meses el niño está ya potencialmente capacitado para anticipar los efectos simples de las acciones que está realizando).

En la etapa del “estadio preparatorio” desde los 2 hasta los 7 años, es la segunda etapa en la vida cognitiva del ser humano según Piaget y se caracteriza por la interiorización de las reacciones de la etapa anterior, dando lugar a acciones mentales que aún no son categorizables como operaciones por su vaguedad, inadecuación o falta de reversibilidad. Y como procesos característicos de esta etapa, describe Piaget que son: el juego simbólico, la centración, la intuición, el animismo, el egocentrismo, la

yuxtaposición y la falta de reversibilidad (habilidad para la conservación de propiedades).

Después de esta fase le sigue el estadio de las operaciones concretas que comprende de los 7 a los 11 años. Cuando se habla de operaciones se hace referencia a las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas. El niño en esta fase o estadio ya no sólo usa el símbolo, es capaz de usar los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a generalizaciones atinadas.

En el estadio de las operaciones formales, de acuerdo con esta teoría, desde los 12 años en adelante el cerebro humano estaría potencialmente capacitado para las funciones cognitivas realmente abstractas, existiría la capacidad para resolver problemas manejando varias variables, habría reversibilidad del pensamiento y se podría así acceder al razonamiento hipotético deductivo.

Fernando Bonilla en “Consideraciones sobre educación artística” (1993) para la traducción del libro de “Thoughts on Art Education” (1990) de Rudolf Arnheim (Alemania, 1904-2007), describe lo siguiente:

- La capacidad creadora del niño evoluciona en forma paralela al desarrollo físico y mental.
- La expresión artística de un infante es el reflejo de sus experiencias y de la adaptación que tiene a la vida, por lo que concebir sus expresiones plásticas como mera imitación de un arte adulto no es lo correcto, ya que el niño no lo es.
- El mundo del niño está lleno de fantasía e inocencia, la actitud lúdica le corresponde como una característica propia y todo esto se refleja en la capacidad creadora de la que está potencialmente dotado desde su nacimiento.

Para Rudolf Arnheim las artes plásticas están basadas en la percepción viso-motriz y son un agente auxiliar en el discernimiento y la proyección de estímulos, proceso valioso dentro de la enseñanza-aprendizaje, en donde la emotividad del niño tiene la singularidad de posibilitar un libre acceso. Su expresión creadora establece un vínculo emotivo entre su yo y el mundo que le rodea en donde comunicarse es una necesidad. Los rasgos propios y distintivos de la creatividad infantil no deben manipularse con intereses ajenos a los del niño, porque esto va en detrimento de la personalidad y necesidades inherentes a su propio concepto de la realidad. La actitud creadora de los infantes es el reflejo de una libertad que carece de complejos y sistematizaciones, de ahí que conocer y valorar esa actitud para el desarrollo de sus facultades es importante para el maestro y padres de familia en la tarea educativa.

Según Michael J. Parsons (1987) un niño alrededor de los 5 años tiene puntos de vista acríticos sobre el arte. Por lo que, aunque sus perspectivas sean muy personales, a esta edad pueden mostrar la mejor disposición para que contemplen el arte de muchas culturas, especialmente si no está históricamente demasiado alejado de ellos. Lo conocido, lo local y familiar es un buen punto de partida. Durante algún tiempo, los educadores artísticos de la escuela pública creyeron que los niños pequeños tenían que trabajar con diversos medios artísticos y experimentar distintas maneras de hacer arte. Además, había que ofrecerles oportunidades para hablar acerca de diferentes tipos de arte, de varias culturas y de distintas épocas. En el lado opuesto, Egan (1979) coloca en tela de juicio que los niños necesitan comenzar con lo que les es conocido y crecer hacia afuera. Según este autor, el desarrollo creativo evoluciona en sentido contrario siendo el yo lo último que conocen los niños. Egan supone que son las ideas abstractas las que resultan más atractivas para los niños en la primera infancia, opuestos como lo son lo bueno con lo malo, lo débil con lo fuerte, lo cobarde con lo valiente. Los orientadores tendrían que enseñar por medio de historias, experiencias y relatos que atraigan el interés de los niños por estas contraposiciones abstractas, que aparecen reflejadas en el arte de muchas culturas. Como Piaget, Egan sitúa la motivación para aprender en el interior del niño. A este autor le gustaría recuperar la

imaginación y el sentido poético como parte de la fundamentación del aprendizaje del futuro.

Desde una perspectiva de la neuroestética relacionada al efecto del arte en el ser humano, en teorías de los investigadores Vilayanur S. Ramachandran, Eric Kandel, Oliver Sacks y Edward Vessel. A través de la apreciación y la producción en las disciplinas del arte tales como la pintura, la literatura, arquitectura, música o teatro, se genera una neuroplasticidad en el cerebro, que previene de trastornos mentales. En cada producción artística el cerebro está realizando una diversidad de neurotransmisores, que pueden prevenir la ansiedad, la psicosis, y que modulan el futuro emocional de los niños o de cualquier persona. Al igual que la dopamina que se libera con la danza, la noradrenalina, ayuda al aprendizaje. Con la producción de las obras de arte se ayuda a la neurogénesis, la producción de células que operan el cerebro. Son muchas las áreas del cerebro que se ven activadas de manera positiva durante la producción de arte.

Como conclusión a estas diferentes ideas sobre el desarrollo creativo de los infantes podríamos deducir primeramente que es hacia la edad de 5 años cuando los niños comienzan formalmente a asimilar de manera rápida las actitudes sociales dominantes con relación a diferencias étnicas y de otro tipo. A esta edad los niños cuentan con una serie de actitudes en relación con ellos mismos y con lo que les rodea, y comienzan a desarrollar una conciencia cultural. Todos los niños de este tramo de edad y en adelante pueden, en cierta medida, contemplar e imaginar roles y funciones del arte en diversas sociedades. Por lo anterior sería importante que alrededor de esta edad los infantes aprendan a expresarse por medio de producciones artísticas. Orientar a la creatividad de los infantes sería orientar para cambios, para formar personas con confianza, flexibilidad, originalidad, preparados para afrontar los obstáculos que se les presente, debido a que este potencial se integra por componentes cognitivos, intelectuales, voluntarios y afectivos.

Los alumnos del taller que se realizó comprendieron edades a partir de los 5 años; que es donde se percibe que el niño y la niña, comienzan a saber la técnica de expresarse por medio del rayoneo y cuando toman “dominio” cerebral sobre sus proyecciones. Proceso en el cual el niño y la niña se ven enfrentando sus primeros cuestionamientos existenciales de sus situaciones internas y de las que le rodean, (los colores y las formas que se localizan alrededor de ellos y en ellos). Procurando estimular los primeros intereses y sensibilidades del niño y la niña hacia el exterior.

2.3 IMPORTANCIA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN

Durante el nivel escolar básico, el infante comienza a enfrentarse a los procesos de socialización educativa, estos procesos le enseñan lo que la escuela ha de valorar y recompensar, y le ofrecen una serie de reglas y expectativas que lo acompañarán a lo largo de toda la enseñanza. Los mencionados procesos le enseñarán que cuestiones se le va a permitir preguntar, en que medida se le va a permitir hablar en clase, cuales serán las normas generales que tendrá que seguir para conducirse en la escuela. En consecuencia, el niño o la niña aprende, por mencionar algún ejemplo, que no podrán hablar en clase o que no tienen derecho a opinar sin haber levantado la mano. Los niños aprenden a que si quieren ir al baño deben pedir y obtener permiso, aprenden a quedarse quietos en sus asientos durante una considerable cantidad de tiempo, incluso más tiempo que el propio maestro, quien, desde el punto de vista del desarrollo, requiere menos oportunidades de movimiento. En general, los niños aprenden cuáles son las reglas del juego en la escuela.

Sin embargo, los niños no sólo aprenden a desenvolverse en los aspectos de la cultura escolar, sino también la lectura del código de valores implícito en las decisiones que toman los maestros en relación con el currículum. Los infantes aprenden cuáles son las materias prioritarias dentro de la educación en la escuela observando la cantidad de

tiempo que se les dedica a cada una de ellas. Aprenden la importancia de algunas asignaturas del currículum escolar por la manera en la que los maestros hablan de ellas. Si el maestro comenta “cuando termines este trabajo puedes dibujar”, los niños van aprendiendo que el arte es una asignatura menos importante que lo que fuera el trabajo. En el caso de que al profesor no le interese apoyar a que los alumnos aprendan lo que las artes tienen de importante, los niños cuentan con escasos argumentos para creer que hay algo interesante que aprender en el campo de las artes. De tal forma que los niños aprenden a leer el entorno, tanto en casa como en la escuela o en la comunidad en donde viven. Leen el contexto porque al final no tienen otra opción. Como si fuese un mecanismo de mera supervivencia. Y así, cuando el niño llega al final del primer curso, ha ido asimilando la cultura de la escuela. Ha comenzando a generarse una socialización educativa. Debido a que la enseñanza del arte es parte de esta cultura y como los infantes se socializan en la escuela en relación con los diferentes rubros que hacen parte de una jerarquía establecida, quienes estamos interesados en entender los factores que afectan el aprendizaje artístico necesitamos comprender los factores del contexto escolar. Esto se puede tomar como una afirmación de que para que aumente la eficacia de la educación de arte, los educadores de arte (incluyendo a todos los que enseñan arte) no pueden desestimar la cultura general en la escuela, ya que es uno de los aspectos de mayor peso en los procesos de enseñanza.

Según Jean W. Piaget, la asimilación y la acomodación del niño y la niña son procesos en la constante búsqueda del equilibrio (homeostasis) para intentar el control del mundo externo (con el fin primario de sobrevivir). Cuando se presenta una nueva información no inmediatamente interpretable (porque no existe en los esquemas del conocimiento del niño y la niña, se entra en un momento de crisis en donde se comienza a buscar automáticamente el equilibrio (equilibrio fluctuante según la epistemología genética de Piaget), es en base a estas crisis que el niño y la niña van buscando modificaciones en los esquemas cognitivos, incorporándose así las nuevas experiencias en una constante búsqueda del equilibrio. Es por medio del arte que, el

niño y la niña se relacionarán con el mundo por medio de sus sentidos. Cuando lo que se realiza como objeto artístico, no es algo por asignación, cuando no es una tarea, cuando es tema libre, en un ambiente de libertad se ve activado, se comienza automáticamente a estimular el pensamiento, arranca ese motor pensante, comienzan trazos a surgir sobre una superficie a través de cualquier herramienta que se decida utilizar.

Enseñar las bases de las técnicas y darles un tiempo de sus días para que realicen ejercicios mentales de libertad de pensamiento y de reflexión interna acerca de lo que les acontece a ellos mismos en su persona, a ellos con sus familias y seres allegados o a ellos en relación con el mundo entero y con el universo, no tienen que ser dominantes de la técnica, el objetivo es comunicar algo, estimular a que la sociedad infantil haga un diálogo pensante, abierto y libre aún en aquel sector vulnerable. Conciliar las ideas internas, aún aquellas ocultas en el subconsciente. “humanizar” al arte haciéndolo útil para todos por igual; desde la infancia pues es la etapa de donde parte la formación de cada ser humano.

Remarco la importancia de la educación artística con un decir de Ellen Dissanayake (1984), definiendo al arte como aquello que promueve la catarsis de emociones, y que ha sido calificado de “esencial”, porque ejercita y entrena nuestra percepción de la realidad.

A lo largo de muchos años se ha hablado acerca de cuáles son las características idóneas para la enseñanza del arte. Si se piensa que la educación del arte es un medio de autoexpresión y liberación de emociones reprimidas a razón de una excesiva importancia de los estudios académicos, entonces puede parecer que la persona idónea para enseñar arte sería tal vez alguien formado parcialmente en arte y parcialmente en terapia artística o psicológica. Si se considera que el objetivo principal

de la educación del arte es preparar a artistas de un futuro entonces serían artistas activos quienes estén mejor preparados para enseñar arte. Si se considera que la función más importante de la educación del arte es ayudar a que los niños aprendan a apreciar las grandes obras de arte contemporáneo e histórico entonces el individuo más recomendable para la enseñanza sería quizá alguien formado en la crítica o la historia del arte. Todas las implicaciones que conllevan las distintas opiniones sobre los objetivos y el contenido del arte van todavía más allá. Si se parte de la premisa de que las escuelas deben estar comprometidas en el desarrollo del intelecto, y si se percibe al arte como producto de las emociones, resultará difícil formular un argumento contundente en defensa de las artes en la educación. Pero si se defiende, como opina Susanne Langer, que el arte es tanto una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento, entonces el problema gira en torno a la labor de ampliar el concepto de cognición normalmente aceptado, concepto que restringe en exceso a una mediación discursiva. Lo importante en este punto es que lo que en un principio parece un conjunto de formulaciones abstractas sobre la naturaleza del arte, afecta a los proyectos prácticos. Desafortunadamente, dentro de lo documentado, parece que muy pocos de entre quienes enseñan arte han reflexionado al respecto de lo que están enseñando. Esto supone que concepciones no examinadas proyectan las decisiones que los orientadores toman en las clases.

Según Elliot W. Eisner (1995) existen varios tipos de justificaciones en el campo de la educación del arte. La justificación contextualista argumenta el papel de la educación de arte determinando previamente las necesidades de los niños, de la comunidad o de la nación. Se concibe la educación de arte como un medio para lograr dichas necesidades, tanto si éstas están directamente relacionadas con el arte como si no. Por otro lado, la justificación esencialista argumenta el sitio del arte en las escuelas analizando el carácter específico y único del propio arte, señalando que puede hacer aportaciones únicas y que no debe subvertirse en el beneficio de otros fines. Es dentro del argumento contextualista se pueden identificar la cantidad de orientaciones que éste posee y que pueden utilizarse para justificar el arte en la educación. Un tipo de

justificación se relaciona al uso del arte como una manera de distracción. Durante años se ha afirmado que una educación completa prepara a los seres humanos para que puedan hacer buen uso de su tiempo de ocio. En algunas ocasiones se justifica el arte sobre la base de que ayuda a desarrollar intereses que podrían ofrecer cierta satisfacción después de realizar el trabajo, cuando se ha acabado la escuela. Un segundo argumento que justifica el uso del arte en las escuelas es de naturaleza terapéutica. Afirmándose que las actividades artísticas brindan la ocasión para que un infante libere emociones encerradas que no puede expresar en las denominadas áreas académicas, y que hay que ofrecer a los niños la oportunidad de expresarse en medios distintos a las palabras. En este sistema de referencia el arte es usado como medio de autoexpresión y se concibe como aquello que contribuye a una salud mental.

En una tercera justificación según Eisner, el desarrollo del pensamiento creativo debería ser un objetivo de prioridad en todo buen programa educativo. Se ha afirmado que el arte puede ser una aportación muy importante en el desarrollo del pensamiento creativo; razón por la que el arte debería formar parte de los programas educativos, debido a que desarrolla la capacidad creativa de cada individuo. Una cuarta justificación según Eisner afirma que las actividades artísticas ayudan a que el niño se desempeñe mejor las asignaturas académicas, en especial las ciencias sociales, y que esto puede utilizarse como una técnica importante durante la enseñanza de dichas materias. En un pensamiento de tal tipo, se considera que el arte es intermediario de la formación de conceptos. Y como un quinto tipo de justificación, utilizada para defender el lugar del arte en la educación, es de base psicológica. Considerando al arte, especialmente en la vida de los infantes, como aquello que desarrolla los músculos más delicados, razón por la que sirve para mejorar la coordinación infantil. Dicha justificación la utilizan frecuentemente los orientadores de guarderías que consideran al arte como instrumento para el desarrollo general del niño.

Aunque a que estas justificaciones son acertadas en algunas circunstancias, según Eisner no ofrecen una base suficientemente sólida en el dominio de la educación de arte. El argumento de que la justificación de la educación de arte reside en lo que éste aporta al buen uso del ocio, en que contribuye a que se desarrollen los músculos del niño pequeño o en que libere emociones encerradas, pueden reclamarlo también muchos otros dominios.

En su opinión, Eisner considera que el valor principal de las artes en la educación radica en que, al proporcionar un conocimiento al mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda, el cual es la contemplación estética de la forma visual. Las demás artes remiten a otras modalidades sensoriales, mientras que las ciencias y las artes prácticas siguen teniendo otros fines. La investigación científica apunta al conocimiento del mundo expresado en proposiciones. Las afirmaciones de la ciencia son de carácter general y están sujetas a los límites del lenguaje. Las artes prácticas aspiran a la realización de una tarea significativa; su fin es realizar una acción de manera eficaz. Las artes visuales proporcionan a la percepción una fórmula para esencializar la vida y muy seguido también para poder valorarla. Se puede descubrir la justificación del arte en la adecuación examinando las funciones que desempeña el arte en la experiencia humana.

En cuanto al contexto histórico del arte en la educación, existen varios factores que influyen y han contribuido, de alguna manera, a algunos de los problemas que enfrenta la educación artística. La información que se presenta a continuación no busca describir una historia definitiva acerca del arte en la educación, si no que, busca resaltar las tendencias generales que pudieran contribuir a la naturaleza de la educación artística.

La interconexión global está aumentando en complejidad y la teoría y la práctica tienen a ser apropiadas internacionalmente (Freedman y Hernández 1998: 183). En este sentido, las historias que dominan en la educación artística tienen la tendencia a jugarse en mayor o menor medida dentro de las prácticas y las políticas de educación artística de países de todo el mundo. Freedman y Hernández (1998: 187) argumentan que:

Las pautas curriculares "nacionales" para la educación artística parecen notablemente similares en todos los países, los programas internacionales (como el Bachillerato Internacional) proporcionan liderazgo en el desarrollo curricular y la evaluación de los estudiantes, y las redes informáticas permiten a los estudiantes acceder fácilmente a personas y arte de todo el mundo.

El resultado de esta internacionalización es que parece haber objetivos comunes relativamente fijos que son generalmente aceptados internacionalmente y tienen un impacto directo sobre la práctica local. En el lado contrario, Luis Hernán Errazuriz (1998) sostiene que no siempre es aconsejable o posible justificar la instrucción de arte local en términos de estos objetivos extranjeros comunicados internacionalmente. Luis Hernán Errazuriz (1998: 177):

Con demasiada frecuencia, los sistemas educativos son meras copias de los ideados en otros países y es una tarea esencial de los educadores redefinir y remodelar sus propios programas educativos a la luz de los objetivos de sus países y sus condiciones sociales, económicas y culturales reales.

Kerry Freedman (1998) comenta que hay varias influencias más localizadas que impactan en las prácticas de educación artística, incluida la regulación estatal, los ideales culturales y el profesionalismo docente.

Los historiales de educación artística se pueden examinar desde muchos puntos de vista diferentes. Fernando Hernández (1998) propone al menos seis marcos posibles que pueden usarse como un foco para la contextualización histórica que incluye: contenido, valores, relaciones socioeconómicas, debates, influencias y nombres y libros. Freedman y Hernández (1998: 58) también sugieren ampliar cualquier estudio histórico reflexivo para incluir "eventos sociales, políticos, artísticos y educativos que creen cuerpos de conocimiento y una red estructural que proporcione un nivel de comprensión de las influencias más allá del contenido del campo".

De manera similar, las historias pasadas y presentes se combinan haciendo macro y microhistorias que impactan en las acciones de un maestro de arte individual o un programa de arte en particular. Las historias también sirven para apuntalar imaginaciones de futuros posibles en la educación artística. Michel Foucault (1998) argumenta que los individuos existen dentro de un sistema de convenciones, reglas, normas y discursos que en efecto "hablan" a esa persona, haciéndola conversar y pensar de ciertas maneras. Asumiendo el punto de vista de Foucault, las historias tratan de rastrear las ideas y cómo estas son evidentes en los procesos de educación artística. Karen Lee Carroll (1997: 190) enfatiza la importancia de las historias en el estudio de la educación artística cuando advierte:

Si la comunidad de educación artística es ambivalente con respecto a su historia y las creencias, valores y prácticas integradas en ella, el campo está destinado a repetir errores, debilitar sus éxitos mediante el estancamiento educativo y gastar sus energías y recursos en preguntas curriculares irrelevantes y esfuerzos educativos.

Leslie Cunliffe (1990: 278) señala que los profesores "frecuentemente repiten con sus alumnos muchas de las actividades artísticas que ellos mismos hacían como estudiantes". El resultado de la falta de contenido específico y secuencia en la educación artística es, en el mejor de los casos, una colección de actividades con un propósito poco coherente o, en el peor de los casos, ninguna educación artística proporcionada a los niños.

En el movimiento de arte infantil, la educación artística puede desarrollar las capacidades de los niños para expresar sus sentimientos e ideas, cada niño cuenta una tendencia natural hacia la expresión creativa y artística, esta tendencia natural necesita ser fomentada a través de actividades creativas e imaginativas. Los niños deben recibir libertad desenfrenada para expresar sus ideas. Los docentes deberían adoptar roles como facilitadores, proporcionando un ambiente estimulante, materiales de arte adecuados y variados, y elogios por los esfuerzos de los niños, pero no dirigir ni influenciar los procesos creativos de los niños. Estas ideas las aportaron en base a sus estudios Franz Cizek (1921) seguido de John Dewey (1934), Marion Richardson (1948), Jean Piaget (1954), Viktor Lowenfeld (1964) y muchos más que teorizaron que los niños progresaban a través de etapas creativas delineadas y naturales. La educación artística se centra en asegurar que los niños alcancen ciertas etapas de desarrollo y se enfocaran en los diferentes niveles de crecimiento del niño. Lovgren y Karlsson (1998: 96) argumentan que el papel del profesor en este enfoque se convierte en supervisar a fin de no interferir con el proceso creativo descrito como el "crecimiento orgánico del niño". Los orientadores se vuelven menos claros acerca de su papel en la educación artística y la política de educación artística se refiere vagamente a conceptos como creatividad, sentimiento y expresión sin aclarar el alcance y la aplicabilidad de estas ideas en el contexto de la educación.

Según Anne Bamford (2009) en su análisis de estos procesos evolutivos del arte en la educación a nivel mundial incluyendo países latinoamericanos con situaciones similares a las nuestras, expone que el razonamiento del movimiento de las artes como expresión hasta ese punto se basaba principalmente en la creencia de que las artes eran vitales para el bienestar emocional del niño. Este razonamiento hacía especial énfasis en que el disfrute por parte de los niños era primordial. Las artes fueron vistas como un espacio de libertad y de recreación que aseguraba un plan de estudios equilibrado, atendiendo las necesidades intelectuales y emocionales de los infantes. Se le consideraba una actividad de ocio que era buena para el alma y que contrarrestaba la naturaleza regimental de las actividades más académicas. Las artes que promueven las causas de la democracia a través de la libertad de expresión y la espontaneidad. La noción de que las artes principalmente son un modo de expresión atendía a tres manifestaciones principales dentro de la política y la práctica educativas. Es decir,

- El arte como expresión del individuo por medio de la liberación del subconsciente;
- El arte como la notación romántica de las “artes libres” que gana preeminencia sobre la cultura.
- Las artes expresivas como dispositivo terapéutico para permitir a los niños hacer frente a un orden social cada vez más complejo.

Si bien cada una de esas manifestaciones está relacionada con la creencia de que el arte artístico es la expresión del alma interior, el propósito detrás de la liberación de la expresión a través del arte era diferente.

En los años ochenta, la educación artística comenzó a cambiar a una base más disciplinaria, intelectual y cognitiva. Los educadores de las artes formaron cuerpos profesionales fuertes, especialmente en artes visuales, música y teatro, que deseaban

promover sus disciplinas artísticas específicas. En una reacción a la marginación percibida de las artes como una actividad expresiva y recreativa, los maestros de arte - a través de sus asociaciones profesionales basadas en la disciplina- afirmaron el rigor intelectual, los beneficios cognitivos y las bases académicas para los diversos componentes de la educación artística. Se encargaron muchas investigaciones sobre el valor de la música, las artes visuales, el teatro y la danza. Simultáneamente con esto, el pensamiento racionalista económico ha cuestionado la rentabilidad y el valor de las artes en la educación, más famoso en California a principios de los años ochenta.

Hubo un cambio en las lógicas conductuales y emocionales para las artes a enfoques más cognitivos. Cada disciplina dentro de la educación artística argumentó que su particular forma de arte proporcionaba formas únicas en las que el desarrollo mental e intelectual se comunicaba a través de la expresión simbólica. El niño fue visto como un “individuo crítico consciente” y el arte infantil y los movimientos de arte creativo dieron paso a las nociones de arte como conocimiento y una habilidad académica. Aliado a esto, el énfasis en la individualización quedó subsumido en la necesidad de construir conocimiento de ejemplos históricos de la mejor práctica artística. El enfoque cognitivo del arte se alejó de los modelos infantiles y se basó en el estudio de obras de arte aclamadas como ejemplos de las mejores prácticas en la disciplina. El academicismo de las artes significaba que se esperaba que los niños funcionaran como artistas conocedores. El proceso todavía era importante, pero se había convertido en el proceso de diseño o resolución de problemas en lugar del proceso “creativo”. Se esperaba que los niños observaran, planificaran, crearan, desarrollaran habilidades, reflexionaran y evaluaran sus obras de arte o su desempeño. El papel de los orientadores se convirtió en cimbrar este proceso, aunque resolviendo el proceso y, a través de la apreciación artística, para exponer a los niños a ejemplos de arte de calidad que podrían usarse como base para criticar su propio trabajo.

A comienzos del siglo XX, la educación artística en muchos países occidentales se alineó estrechamente con una visión europea de la estética. La estética se asoció con un ser civilizado y culto. Basado en la noción francesa e italiana de que el arte es un logro cultural y un signo visible de educación y clase social, se consideró que el estudio de las bellas artes y los clásicos era una disciplina de la mente. Los niños estudiarían estilos clásicos y las artes se convirtieron en el epítome de la belleza, la clase y la cultura. Estudiar la dimensión estética fue visto para realzar la mente y aculturar a los niños (Eagleton 1990). Bajo la agenda estética, la educación artística buscó en la comunidad artística encontrar modelos de práctica, y disciplinas académicas tales como críticos de arte, historiadores y sociología informaron ideales de educación artística. Mucho más tarde en el siglo XX, pero aliados a la tendencia estética, se introdujeron programas de artistas residentes en las escuelas para fomentar el interés de la comunidad en la investigación estética y proporcionar modelos profesionales para los niños. Los estudios transdisciplinarios e interdisciplinarios también se introdujeron en el plan de estudios de la escuela en la creencia de que la educación podría ocurrir a través de las artes y las estructuras estéticas podrían aplicarse a otras áreas del plan de estudios.

La introducción de la televisión y el impulso creciente a la comunicación global centraron la atención en los aspectos comunicativos y simbólicos del arte. Los símbolos se pueden usar para comunicar de manera efectiva información, conocimiento y creencias. Las artes se comunican a través de medios no discursivos utilizando un vocabulario visual, musical y dramático que es expresivo, cultural y simbólico. Herbert Read (1970) vio el potencial de la comunicación visual como un medio para el intercambio internacional efectivo. Consideró que las artes proporcionan "un lenguaje de símbolos que comunica el significado sin obstáculos de un país a otro a través de los siglos" (Read 1970: 233). Herbert Read no pudo haber previsto el impacto de la tecnología informática y los códigos de comunicación estética. En los últimos tiempos ha habido un interés creciente en lo que se denomina "alfabetización" visual o multimodal. El uso de la metáfora de la alfabetización es el reconocimiento de la

complejidad de "leer" los códigos visuales y estéticos ampliamente utilizados en la comunicación contemporánea. Los escritores clásicos, especialmente Aristóteles (1965), enfatizaron el elemento artístico en las actividades cotidianas, hablando sobre "el arte de la retórica", el arte de la política ", etc. Este uso del término "arte" está siendo revisado en relación con la estetización de modos de comunicación prevalentes en los nuevos medios. Se trata del "arte" de la lectura, el "arte de hablar y el" arte "de obtener significado a partir de imágenes, sonidos, movimientos y acciones dramáticas. En respuesta a esta tendencia multimodal en la comunicación, la educación artística ha tenido que trabajar de forma interdisciplinaria con otras áreas curriculares para ayudar a los niños a leer y comprender los símbolos estéticos que se utilizan para comunicar las complejidades de la vida. Bajo esta concepción, las artes operan para transmitir información y como un lenguaje poderoso para despertar la conciencia social y cultural. La educación es muy parecida a las "actividades políticas" en los escritos de la filósofa Hannah Arendt: "los griegos siempre usaron metáforas como la flauta, la danza y la marinería para distinguir las actividades políticas de otras, es decir, sacaron sus analogías de esas artes. en el que el virtuosismo del rendimiento es decisivo ".

Aliado al potencial simbólico y comunicativo de las artes, ha habido un mayor enfoque en la noción de las artes como agente cultural. En este modelo, el papel del maestro es como mediador de la cultura, aportando a los niños perspectivas socialmente refinadas de refinamiento y discernimiento cultural. Los planes de estudios fundados en este punto de vista proponen que la conciencia del patrimonio cultural es un aspecto esencial para comprender la experiencia humana y establecer una identidad cultural. Con la creencia de que la educación artística ayuda al desarrollo de la conciencia cultural, se reconoce el arte como una fuerza para civilizar a la humanidad. El objetivo cultural de la educación artística refleja la importancia de las artes como un legado de la civilización histórica y el patrimonio nacional. De esta manera, las artes se convierten en una fuerza política. Freedman (1998: 187) señala: "La educación artística ha sido influenciada por iniciativas políticas, prioridades sociales y crisis culturales". Aliado a este enfoque, es la opinión de que la democratización de la cultura se puede lograr a

través de la educación artística. Bajo un plan de estudios de arte democrático, todos los niños reciben educación cultural, especialmente en relación con el desarrollo de una apreciación de las artes, en la creencia de que tales inclusiones ayudan a garantizar la equidad social. Este enfoque ve las artes como un agente social proactivo. Esto refleja la influencia de las ciencias sociales y la política dentro de la comunidad artística y la visión de que las artes pueden mostrar y desafiar los ideales sociales y ejemplificar las construcciones sociales del yo como artista o artista en un contexto cultural. Esta idea puede tener su origen en la visión de John Dewey (1934) de las artes como la expresión de la relación entre el material, el proceso y el ideal. La obra de arte o el rendimiento existe como la realización incorporada de la interacción entre las personas y su entorno. Dewey extendió la idea de la autoexpresión para incluir nociones de intención social en el trabajo del artista.

Anne Bamford (2009) sostiene que el arte en la etapa del baby boom después de la segunda guerra mundial emerge como una expresión para la juventud y la cultura alternativa. Los jóvenes vieron el simbolismo visual, musical y dramático como una forma de forjar una identidad. La cultura de la juventud desafió los modelos de una cultura dominante y en su lugar comenzó a formar una unidad cultural a través de las artes. Los poderes expresivos de las artes permiten a los grupos contrarios impulsar agendas de cambio cultural. Se cuestionaron los valores estéticos de los adultos y la creciente industria del ocio, impulsada por un mercado juvenil próspero, provocó una explosión en la cultura visual y musical que se manifestó en todo, desde los zapatos deportivos hasta el color del pelo. Así mismo, Bamford argumenta que esta explosión estética condujo a ideas de posmodernidad dentro de las artes. El posmodernismo implica la centralidad de la cultura en cualquier interpretación de las artes al considerar que el análisis crítico y cultural es más significativo que el análisis formal. Al adoptar un código social democrático de discurso, surge una ruptura de barreras entre el arte, las experiencias cotidianas, las bellas artes y la cultura popular. El análisis se centra en las relaciones y las interrelaciones, los problemas de las transformaciones sociales y

personales, y la semiótica y la deconstrucción. Las habilidades y la tecnología son menos importantes, y las intenciones y los significados son más importantes.

Diamond y Mullen (1999: 22) señalan: "El posmodernismo reemplaza la idea de un solo yo radiante como un sujeto estable, unificado y consciente con la de una comunidad de múltiples yo, cambiante, fluida y en constante cambio con luchas dentro y para la conciencia ". Por lo tanto, la expresión artística y creativa existe como una construcción de pensamientos internos. La posmodernidad tiene que ver con las experiencias sensoriales percibidas que son personales, individuales, emocionales y provocativas.

Foster (1983) expresa que la práctica artística posmodernista, "no se define en relación con un medio dado ... sino más bien en relación con las operaciones lógicas en un conjunto de términos culturales". El posmodernismo rechaza las nociones de interpretación universal o privilegiada, prefiriendo las interpretaciones basadas en la experiencia personal y la aceptación de la coexistencia de múltiples posiciones y narrativas competitivas.

Podríamos argumentar también que el posmodernismo no es tanto una teoría sobre las artes sino más bien la forma en que es la vida ahora. Acerca de la informatización, la internacionalización, la televisión, los medios de comunicación, el marketing masivo y la hiperrealidad. El mundo se ha vuelto más real que real y la hiper realidad socava algunas de las teorías fundamentales que han informado la práctica del arte. Por ejemplo, la "belleza" se considera a menudo como un punto fundamental en la definición de la estética, sin embargo, en un mundo de imágenes mejoradas, falsificación y digitalización, los arquitectos de la belleza pueden modificar las percepciones personales de la imagen y la belleza.

Rudolf Arnheim (1989) sostiene acerca de la educación artística en la labor de formar a una persona plenamente que esta debería funcionar como una de las tres áreas de

aprendizaje de las cuales el objetivo debiera ser el dar a la mente del niño las habilidades básicas para enfrentar con éxito todas las ramas del currículum. Las ramas de las que nos habla son la filosofía que instruye al alumno en la lógica, la epistemología que es la capacidad de comprender la relación de la mente humana con el mundo de la realidad y por último la ética para diferencias entre lo correcto y lo incorrecto. Las otras dos áreas de las que nos habla Arnheim para formar de manera integral a una persona son, el aprendizaje visual, donde el alumno aprende a manejar los fenómenos visuales como factor principal para abordar la organización del pensamiento y, por último, el aprendizaje lingüístico, donde se trata de capacitar al alumno para comunicar verbalmente los frutos de su pensamiento. Son entonces la educación artística, el aprendizaje visual y el lingüístico lo que dotará de herramientas al individuo para consolidar sus ideas y poder comunicarlas, esto independientemente de la materia en la que se trabajará en un futuro, ya sea en la biología, la matemática o la ingeniería, por mencionar algunos ejemplos.

De cualquier modo, Arnheim afirma que este sistema educativo que ha esbozado como marco para las artes, es una imagen ideal, hasta el momento no realizado en ningún nivel. Pero que, sin ningún objetivo, la planificación de un mundo mejor no va a ningún sitio. Arnheim sostiene que la producción activa de arte y la apreciación de las obras de arte es en gran medida cuestión de intuición, y que el cultivo de la intuición es la principal aportación que hace el arte a la formación de la mente humana. La intuición es una habilidad que se debiera de proteger. En cuanto al supuesto de que las artes no se pueden enseñar y cualquier tipo de razonamiento sobre ellas pone en peligro la espontaneidad de la invención creativa, Arnheim tuvo ciertas experiencias que lo hicieron reflexionar al respecto, tal fue el caso cuando al dar cursos de psicología del arte, algunos de sus alumnos le declararon que ya no podrían asistir ya que sintieron que algunas de las normas que Arnheim les había dado se habían presentado como perturbaciones mientras trabajaban en su estudio, y esto interfería con la libertad de sus decisiones intuitivas. Con relación a esto, Arnheim cita una fábula del escritor austríaco Gustav Meyrink. La maldición del sapo, la cual trata de un ciempiés que

interpretaba un bello baile en una plaza frente a la pagoda azul. Desde un rincón lo observaba atento su celoso enemigo, el sapo. Cuando el bailarín paró a descansar, el sapo se le acercó con un mensaje en el que explicaba que, aunque era torpe y sólo tenía cuatro patas se le daban bien las cuentas. Mientras observaba el baile del ciempiés, había una cosa que decía no poder entender: “¿Cómo demonios sabes la pata que tienes que mover primero? ¿Y cuál va la segunda, o la decimoséptima, o la centésima? Y cuando mueves la decimosexta pata, ¿qué hace la número cuarenta y ocho? ¿Se está quieta, se estira o se dobla?”. El ciempiés, tras un momento de perplejidad, descubrió horrorizado que estaba totalmente paralizado. Durante el resto de su vida jamás pudo volver a mover un miembro. Ya con base a estas reflexiones, Arnheim plantea que esta fase intermedia se produce a menudo en el aprendizaje, pero el beneficio que produce hace que la frustración temporal merezca la pena y normalmente, la técnica recién adquirida se libera del control consciente y se convierte en algo absolutamente natural.

Arnheim intuye que el medio a verse perturbado por la dirección externa se produce en individuos en los que el impulso y el control intuitivos son débiles o están obstaculizados por alguna otra influencia y que por tanto no se pueden permitir ninguna distracción. El desarrollo de la mentalidad del infante es claramente un proceso delicado, fácilmente perturbable por la presentación de conocimientos inadecuados en algún momento menos conveniente. Para Arnheim, en las artes y en el resto de la educación, el mejor profesor no es el que comparte todo lo que sabe o el que se guarda todo lo que podría dar, sino el que, con la sabiduría de un buen jardinero, observa, juzga y echa una mano cuando su ayuda es necesaria. Como se mantiene en la tesis, formulada por vez primera por Platón, de que el arte debe ser la base de toda forma de educación y enaltecedora. Por lo tanto, su objetivo no es meramente la “educación artística” como tal, sino la formulación de una teoría que abarca todos los modos de expresión literaria y poética (verbal), no menos que musical y auditiva, y constituye un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación

estética – la educación de esos sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos.

Autores como Herbert Read valoran la contemplación de la belleza estética como una práctica transformadora y por tanto formadora, ya que transmuta nuestro estado de ánimo en un sentido positivo: “La contemplación de la belleza sustrae la sensibilidad de la presión de la vida, del propósito intencional del símbolo hacia un estado de animación suspendida, hacia un estado de serenidad (Read, 31975: 38).

Cuando la belleza no es sólo una imagen estéticamente correcta, sino que transmite una emoción; es decir, cuando provoca un estado de ánimo, estamos hablando de algo más que de meras cuestiones estéticas. El estado de ánimo que provoca la belleza puede llegar a ser un estado en el que la mente se abstrae por unos momentos de su discurso ordinario. Estamos hablando, pues, de un poder que, aunque subjetivo y difícil de cuantificar, no es por ello inexistente. Hablamos de un poder que la belleza tiene sobre la psique humana, lo mismo que podríamos hablar del poder de la música, pues tanto una como la otra tienen la capacidad de transmitir una sensación de relajación o plenitud. Este poder ha sido empleado en la actualidad en numerosos cursos de arteterapia, y podría ser empleado en las aulas como medio para el desarrollo de la inteligencia emocional.

El ideal del desarrollo holístico del ser humano se completa con la formulación de la teoría de las inteligencias múltiples. Lo que Gardner nos propone es una visión pluralista de la mente humana, que no tiene una sola forma de conocer y comprender la realidad, sino muchas facetas cognitivas distintas. Partiendo de este enfoque, después de analizar las distintas capacidades y los distintos modos de cognición de la manera más amplia posible, y teniendo en cuenta que algunas capacidades son difícilmente cuantificables, formuló la teoría de las “inteligencias múltiples”, según la

cual podemos organizar las capacidades en siete tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1995).

Las artes debieran ser el centro de formación de las personas, la estimulación y orientación de la sensibilidad, así como de la formación de los valores, ya que el arte trasciende la técnica, el arte libera al espíritu, el arte es el medio a la expresión personal, es la provocación al pensamiento. Como nos dice Decroly, acerca de la función coordinativa interdisciplinar, a la cual nos podría llevar el arte en la enseñanza, como cuando un alumno aprende en una salida al campo, se sensibilizan por medio de ejercicios de observar atentamente, hasta la descripción de elementos naturales, sonidos, espacio, color, para la traducción de todo lo que se ve a una obra plástica.

2.4 IMPACTO SOCIAL DE UNA EDUCACIÓN POR MEDIO DEL ARTE

Desde el momento en el que un objeto se define como obra de arte, incluye automáticamente la participación de la sociedad, que consiste en distintos tipos de acciones que abarcan desde la comprensión de la obra, esto requiere un esfuerzo de pensamiento por parte del que le contempla. Es del ser humano el hacer arte, porque dentro de las especies existentes sobre el planeta, es la única que piensa y siente, como nos dice Aristóteles: “todo artista, todo creador, ama su obra porque ama el ser, que consiste precisamente en sentir y pensar”. Cuando el arte no es por comisión, la apertura de expresión es muy amplia y permite que los creativos comuniquen cualquier temática que de manera natural proyecta los ambientes en los que se desenvuelve, por medio de obras que contienen mensajes que pueden comunicar una y otra vez a los espectadores y de manera reflexiva también regresaran al pensamiento del que realiza para pulir más las ideas sobre las cuales se genera, el artista va generando sus propios códigos de lenguaje.

La formación artística tiene como uno de sus objetivos transmitir el patrimonio cultural a las nuevas generaciones a lo largo de distintas comunidades, para que puedan crear su propio lenguaje artístico y contribuir a su desarrollo global (emocional y cognitivo). Por lo tanto, la educación artística afecta al niño tanto a nivel académico como personal. En este aspecto podemos considerar que hay dos enfoques diferentes para la educación artística. La educación en el arte considera la enseñar a los alumnos las prácticas y los principios de las diversas disciplinas artísticas, estimular su conciencia crítica y sensibilidad y permitirles construir identidades culturales. La educación, a través del arte, implica que el arte es visto como un vehículo para aprender otro contenido temático y un medio para enseñar resultados educativos más generales. Por lo tanto, otros temas deberían infundirse en la educación artística, especialmente en cuestiones sociales o culturales. Un programa rico en arte podría ser cualquier plan educativo, práctica educativa curricular, modelo de enseñanza y aprendizaje que involucre a las artes de una manera significativa y sustancial y tenga un impacto directo en la educación de los niños.

Anne Bamford (2009) nos dice que las obras de arte en muchas ocasiones pueden servir para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas o presentar así ante nuestra atención metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores. Muy seguido, la obra de arte presenta ante nuestros sentidos un conjunto de valores, positivos o negativos; la obra elogia o condena, pero comenta el mundo y nos hace sentir algo frente al objeto que representa, a condición de que hayamos aprendido a leer su mensaje. Seguramente, el artista funciona de manera frecuente como un crítico social y como un visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; habiendo visto lo oculto a través del arte podemos conseguir hacernos mejores. Las obras de arte nos transportan también al mundo de la fantasía y del sueño. Nos hacen revivir viejas imágenes y nos transportan con las alas de la imagen visual al mundo fantástico del sueño. Estas obras nos ayudan a participar de nuevo en los momentos mágicos de la mente y revelar ideas y sentimientos escondidos. Las artes

visuales no sólo funcionan en estos sentidos; llaman también nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, lo cual nos permite hallar nuevo valor en ellos. La mirada del artista encuentra placer y significado en la sugerente sutileza de las reminiscencias y lugares de nuestra existencia. La obra de arte muestra estas intuiciones, las hace vivenciar y despierta de nuevo nuestra consciencia hacia lo que hemos aprendido a no ver. Así, el arte es el peor enemigo de la mediocridad, de lo mundano. Sirve para ayudarnos a redescubrir el sentido del mundo de la visión, desempeña un importante papel en el desarrollo de la vida de la sensibilidad y funciona como una imagen de lo que podría ser la vida.

El arte proporciona también los vínculos que consolidan el rito. Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. Revela lo inefable y amplía nuestra consciencia. En resumen, para Bamford las funciones del arte son múltiples. Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea. Siendo evidente que, hasta cierto punto, se considera que las artes son importantes (nuestras sociedades construyen edificios especiales en los que albergarlas y exponerlas), resulta incomprensible que su lugar en el campo de la educación a nivel mundial sea tan precario.

Dentro de las sociedades gran porcentaje de los padres tienden a concebir las escuelas y sus programas como agentes que contribuyen a la mejoría social y económica de sus hijos. Esto quiere decir que, con frecuencia, se considera que la educación es un proceso cuyo principal interés consiste en ayudar a que los niños se introduzcan en niveles superiores de enseñanza y, con ello, sean capaces de ganarse mejor la vida. Tal y como están las cosas en la actualidad, no puede refutarse la pretensión de aprender a ganarse la vida, pero este proceso no es sinónimo al de poseer educación. La enseñanza puede ser educativa o no. En la escuela suceden muchas cosas que según Bamford pueden ser la antítesis de un proceso educativo.

Edgar Friedenberg, sociólogo interesado principalmente por el análisis de la socialización educativa, dice:

En una sociedad de masas, la principal función de los medios de comunicación, y en especial de las escuelas, es impedir el desarrollo del gusto estético auténtico, arrancar y aplastar tanto la elegancia auténtica como la vulgaridad auténtica y reemplazarlas por lo vulgar, lo generalizado. Al discutir este proceso, los críticos de la educación normalmente lo han considerado como la imposición de un tipo de vida de clase media de la escuela pública, sea cual fuera su propia clase de origen. Esto es cierto, ya que lo que la escuela impone es el patrón de vida y los valores aceptados por su propio profesorado, que en su mayoría son de clase media baja y ejercen generalmente.

Estudios sobre la cultura realizados por Paul Goodman mantienen que, desde el punto de vista intelectual, humano y político, la enseñanza obligatoria y la cada vez mayor tendencia a la enseñanza superior son un desastre. Obliga a que una persona trabaje durante doce años consecutivos (si es de clase media, durante dieciséis) sobre temas que le son impuestos, en un vívido período de la vida en la que lo que se espera es poder inventar iniciativas por uno mismo. A causa del trabajo escolar, no puede seguir su olfato hojeando y leyendo en la biblioteca, centrarse en una distracción que le entusiasma, adquirir un oficio, iniciar una relación amorosa formal, viajar ni interesarse por la actividad política. El sistema escolar en general, con su currículum cada vez más concreto de calificación más estricta, con cantidades increíbles de exámenes, es ya una enorme maquinaria destinada a modelar respuestas aceptables. La enseñanza programada cierra las puertas de forma totalmente hermética y hace más rígidos los actuales esquemas y dogmas mentales. Pero, lo que aún es peor, tiende a anular la virtud vivificadora que tiene cualquier escuela, esto es, la comunidad entre los niños y entre los jóvenes y los adultos. Newmann subraya la visión de Goodman y escriben que la educación, habiéndose desarrollado dentro de una concepción de enseñanza

obligatoria formal subvencionada públicamente, podría haber tomado muchas formas. Las escuelas públicas podrían haberse convertido en organismos coordinadores que canalizaran a los estudiantes en una variedad de experiencias educativas ofrecidas por las instituciones políticas, económicas, culturales y religiosas existentes. Las escuelas podrían haberse convertido en organismos complementarios como las bibliotecas, adjuntas a las pequeñas comunidades de vecinos. De cualquier modo, a la larga, la educación adoptó la estructura institucional predominante en la sociedad en general; la fábrica atendida por un laboratorio de desarrollo industrial y organizada según principios de producción en cadena y burocráticos. Estructuralmente, las escuelas acabaron pareciéndose a fábricas (enseñanza que en principio se llevaba a cabo en salas, pero más recientemente en grandes espacios similares a una galería con lugares distintos reservados a los distintos tipos de enseñanza) y a edificios de oficinas (con pasillos diseñados para organizar la circulación entre compartimentos de tamaño uniforme). Es posible que las escuelas pudieran haberse construido como casas particulares, catedrales, estudios de artistas o casas de campo.

Elliot Eisner realizó un estudio sobre el rol y la situación de las artes en un distrito escolar de Estados Unidos, su trabajo consistió en evaluar el efecto que había tenido el programa y determinar si los más de cien mil dólares anuales ofrecidos por el gobierno federal tenían algún impacto. Con el objetivo de valorar las actitudes de profesores y padres, se realizó un examen en el que se pedía a estos grupos que respondieran a veinticuatro preguntas relativas a cinco asignaturas: matemáticas, lenguas extranjeras, ciencias sociales, arte y música. El estudio dio como resultado varios descubrimientos interesantes que están en consonancia. En primer lugar, se observó que las clasificaciones de las diversas asignaturas que hacían los profesores y los padres eran casi idénticas. Los padres y los profesores clasificaron en primer lugar las ciencias y las ciencias sociales, el arte y la música en tercer y cuarto lugar, respectivamente, y en quinto lugar las lenguas extranjeras. Estos datos no fueron sorpresa; habían contado ya con el acuerdo general entre padres de clase media y profesores que también son de clase media. El detalle sorprendente surgió al examinar las respuestas a las

cuestiones concretas. Cuando se trató de preguntas relativas a las contribuciones de las diversas asignaturas a la calidad de vida, de preguntas que tenían que ver con la diversión de los niños en distintos campos, de preguntas que aludían a los valores vocacionales de ciertas áreas de estudio, se clasificó el arte y la música en primer o segundo lugar. Las ciencias, las ciencias sociales y las lenguas extranjeras se clasificaron en tercer, cuarto y quinto lugar. Al parecer, tanto los padres como los profesores reconocían que las artes contribuyen de forma importante a una vida con sentido, satisfactoria y personal.

Lo que se observó aquí, al parecer es el reconocimiento, tanto por parte de los padres como de los profesores, de que el arte contribuye a la calidad de vida, a la diversión y a la satisfacción personal, por ende, a una mejora social; sin embargo, ambos grupos siguen creyendo que en la escuela debe dedicarse mayor atención a las asignaturas “normales” que a las demás. En cierto sentido, esto es una curiosa contradicción. A menudo se dice que la educación debe ayudar a que las personas aprendan a vivir, no simplemente a enseñarles a ganarse la vida. A menudo hablamos de la necesidad de programas educativos que cultiven las capacidades que ayudan a conseguir mayor calidad de vida. Sin embargo, cuanto menos en opinión de buena parte de los padres y de los profesores, parece que la enseñanza se concibe de algún modo en términos distintos, aun cuando se considere que las artes hacen una mayor aportación a la calidad de vida que otras asignaturas.

León Tolstoi consideraba que el arte es la comunicación de emoción de un hombre, o un grupo, a otro. De modo que, si dicha emoción era sincera, hondamente sentida y comunicada a los demás para que éstos pudieran también sentirla, tal sentimiento alcanzaba el estatus de arte. Y cuando era arte bueno, a diferencia del malo, unía a los hombres como si fueran hermanos. Se sentía el parentesco y los buenos sentimientos entre los hombres, y se reconocía la paternidad de Dios. Cuando el arte era malo, separaba entre sí a hombres y naciones. Tendía a engendrar lealtades que resultaban

socialmente disgregadoras. Actualmente se dice que aún se utiliza el arte a la manera de Tolstoi para desarrollar compromisos patrióticos, fidelidad a la escala o comunión con una determinada iglesia. Si el arte puede realizar dichas funciones, si puede contribuir a generar un sentimiento de hermandad entre los hombres, si ésta es la única y poderosa función del arte, no resultaría difícil comprender de qué forma podría usarse una función de este tipo en la escuela.

Para John Dewey, el arte es una forma de experiencia que vivifica la vida; ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo; provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida. Para Dewey, con el término arte sugerimos a dicha experiencia, ésta es intrínsecamente valiosa, relativamente infrecuente y no puede distorsionarse para servir a otros fines. Al emplear para otros fines objetos y acontecimientos que aporta la experiencia estética se están violando las características propias que el arte posee.

Suzanne Langer argumenta de forma incluso más rotunda el carácter único y valioso del arte. Afirma que existen dos modos básicos de conocimiento a través de los cuales el individuo llega a conocer el mundo: el modo discursivo y el modo no discursivo. “El modo de conocimiento discursivo se caracteriza por basarse en el método científico, por la lógica y por los ámbitos de investigación que proceden mediante el lenguaje verbal y escrito. El conocimiento que ofrecen dichos ámbitos es sistemático, racional y proposicional, y contribuye enormemente a nuestra comprensión del mundo. Sin embargo, el modo discursivo no es la única vía humana de adquisición de conocimiento; las artes aportan intuitivamente valores al segundo modo básico de conocimiento o no discursivo.

Langer escribe:

Todo aquello que se resista a ser proyectado en la forma discursiva del lenguaje resulta, sin duda, difícil de sostener como concepción, y acaso imposible de comunicar, en el sentido propio y estricto del término “comunicar”. Pero, por fortuna, nuestra intuición lógica, o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de lo que a menudo creemos, y nuestro conocimiento (el conocimiento genuino, la comprensión) es considerablemente más amplio que nuestro discurso.

Y:

Una obra de arte expresa el sentimiento (en el sentido amplio que he mencionado antes, como todo aquello que se puede sentir) para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o de alguna manera perceptible a través de un símbolo, no deducible de un indicio. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de “vida sensible” como las llamó Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición. Todo aquello que articula el sentimiento y lo presenta a nuestro conocimiento es artísticamente bueno.

Con lo anterior encontramos una afirmación elocuente a propósito de la naturaleza del arte y de la función de éste en la vida humana tal y como las concibe un esteta. Langer señala que el arte es un símbolo constructo que presenta a nuestra percepción el conocimiento de las formas de sentimiento de un artista. En su opinión, éste es, en efecto, el núcleo que comparten todas las artes. La contribución de un artista es importante, única; siendo así, ésta debería valorarse en vez de diluirse, como sucede

cuando se utiliza la educación de arte para los muchos otros fines para los que puede ser utilizada.

Una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana. Esta función se consigue como mínimo de dos maneras: en primer lugar, el arte, en especial las artes visuales, se ha utilizado para dar expresión a las visiones más sublimes del hombre. A lo largo de las distintas épocas, el arte ha servido para que lo espiritual, especialmente en la religión, se hiciese visible a través de la imagen. Cuando el artista toma una idea como la de la divinidad y la transforma en una metáfora visual, crea no sólo un objeto determinado digno de atención por derecho propio, sino también una forma mediante la cual pueden expresarse los valores más valiosos del hombre. Cuando el arte desempeña esta función, da a lo personal e inefable una forma pública en la cual pueden participar otros, y, de esta forma, las ideas de una cultura pueden asumir una significación colectiva que no tendrían de ningún otro modo. El arte no sólo funciona como vehículo de articulación de visiones sublimes; toma así mismo las visiones más propias al hombre, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, y los ofrece también en forma de metáforas visuales. El arte sirve al hombre no sólo por hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas. Una tercera función del arte es su capacidad de vivificar lo concreto. Se ha dicho que la naturaleza imita al arte. Cuando se ha visto un paisaje de Constable, se tiene la sensación de que el campo inglés imita a Constable. A menudo, aquello a lo que no prestamos atención o pasamos por alto, lo mundano, lo cotidiano, se convierte en fuente de inspiración para la mirada del artista. El arte articula nuestra visión y captura el momento.

M. Balada y R. Juanola (1987) sostienen que:

La educación artística es la que prepara para pensar, comprender y comunicarnos con los distintos lenguajes de los sentidos (visual, acústico y corporal) y comunicarnos con el lenguaje en general y con la producción representada propia de cada uno de ellos dentro del mundo de las artes; y que deberíamos de entender esta educación como una base o un medio para fundamentar los procesos sensibles estéticos de nuestra aprehensión de la realidad que nos rodea.

2.5 EL EDUCADOR ARTÍSTICO

Como lo hemos mencionado anteriormente, debido a la carencia de una educación por medio del arte en la educación básica, existen múltiples iniciativas independientes que promueven una formación creativa en las artes. Algunos de estos talleres extracurriculares son desarrollados, aunque con la mejor voluntad, sin un marco teórico que oriente al docente y que respalde su programa. La necesidad de mejorar la labor de los docentes de la enseñanza en el arte es de gran influencia en las aproximaciones desde las cuales se integran los programas de formación. Como Eisner (2003) lo señala, muchas veces se ha confundido la improvisación desinformada con la creatividad. Por lo anterior, se le da espacio en el presente marco teórico a distintas opiniones de estudiosos en el tema, en vías de que esta información sirva para la formulación y el desarrollo del taller caso de estudio.

Paulo Freire (2004) nos convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y de lo que deben hacer en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la

inclusión de todos los individuos en la sociedad. Para Freire, no hay enseñanza sin aprendizaje, enseñar no es transferir conocimientos. Freire señala que la educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere seguir los siguientes pasos: observar un rigor metodológico, desarrollar la investigación, tener respeto por el conocimiento particular de cada estudiante, ejercitar el pensamiento crítico, respetar la ética y estética.

Freire (2013) plantea que la única manera de aumentar el mínimo de poder es usando el mínimo de poder, comenzando así por uno mismo y la admisión del deseo de cambio y la manifestación de inquietudes, después con el discernimiento de la herramienta con la cual se puede generar un cambio y por último propagando el cambio por medio de las acciones. Freire ponderó la capacidad del educador de tomar decisiones que transformen las realidades de los estudiantes, de preconcebidas y desesperanzadas en esperanzadoras y llenas de posibilidades. Freire considera al educador como un artista que puede redibujar el mundo y sostiene la idea de que hay que ser sanamente locos para aventurarnos a ser mejores seres humanos.

Algunos autores enfatizan la importancia de distanciarse del enfoque sobre el estudio del arte y añadir en los programas de formación docente la relativa a la cultura visual (Duncum, 2003; Freedman, 2003) para que esta sea incluida en la educación artística de los niños. Barbosa (2001) subraya la necesidad de esta educación visual; donde lo más importante más que preguntarse sobre lo que quiere decir el artista con su obra se trata de preguntarse lo que la obra nos dice en nuestro contexto. Según Anne Bamford (2009) una de las cuestiones clave que es necesario superar para mejorar en general la calidad de la educación rica en artes es la mejora de la formación docente ya que, si bien la formación docente previa al servicio es importante, las lecciones aprendidas al principio de una carrera docente no se llevan a cabo en el entorno del taller. Según Bamford la revisión sobre la formación de los maestros de artes es sumamente importante.

Elliot Eisner (1972) sostiene como recomendaciones para la construcción de un currículo en la educación de arte, se pueden desprender algunos puntos que debe considerar el educador en la elaboración de un taller de artes. El primer aspecto sería “la actividad” la cual supone que el currículum incentivará al alumno para que realice cierto tipo de acción, como pintar, dibujar o explorar algún objeto o idea. El segundo punto sería mantener objetivos educativos, en el campo de la educación de arte, el intento de formular explícitamente algunos objetivos educativos que se espera es saludable, siempre y cuando estos no se dispongan para cada tarea concreta y no se establezcan como dogmas ya que, en la enseñanza de arte, no es deseable que el estudiante lleve a cabo una realización concreta o altamente previsible debido a que a menudo se espera es que el aprendiz proyecte su interpretación privada e imaginativa sobre cierta producción creativa y sobre ello se valoran las características con una escala amplia de criterios, entonces el objetivo educativo pretende describir una forma de conducta del estudiante con especificidad suficiente para que, en el caso de que se mostrara, pueda describirse y reconocerse con fiabilidad. El tercer punto sería el planteamiento de objetivos expresivos que describirán aquello a lo que va a tener que enfrentarse el alumno, muy probablemente de este enfrentamiento surjan consecuencias las cuales el docente debería intentar descubrir y valorar. Este tipo objetivo se utiliza cuando el profesor pretende que un estudiante utilice habilidades o ideas de forma imaginativa. Es importante tener en cuenta que, para llegar a expresar una idea por medio de una producción, el alumno debe disponer de conocimiento y habilidades de manejo de las herramientas de producción.

Según Eisner, la distinción entre objetivo educativo y objetivo expresivo da como resultado actividades de aprendizaje homólogas, esto es educativas y expresivas. Un currículum de arte puede oscilar entre lo educativo y lo expresivo. Lo educativo intenta que los estudiantes adquieran un repertorio de habilidades que hacen posible la expresión; lo expresivo anima a que los niños amplíen y exploren sus ideas, imágenes y sentimientos recurriendo a su compilación de habilidades. Los objetivos educativos no deben formularse con cualidades inexpressivas ya que esto podría hacer que el arte

quede reducido a una iniciativa mecánica y sin vida tanto para el profesor como para el alumno. Por ende, debe valorarse la reciprocidad entre la disciplina y libertad.

Un cuarto punto planteado por Eisner consiste en la continuidad y la secuencia. Si se traslada bruscamente a los niños de un proyecto artístico a otro existe poca probabilidad de que aprendan a enfrentarse eficazmente a las demandas que cada uno de los proyectos exige. Es importante no concebir el aprendizaje de actividades como una colección de eventos independientes ya que una continuidad suficiente en el currículum de arte permite que se puedan desarrollar, refinar e interiorizar las habilidades, y por lo tanto pasar a formar parte de un repertorio expresivo. Sin embargo, es preciso que los intervalos entre actividades artísticas sean suficientemente cortos para que no disminuya el interés de los niños hacia el proyecto. La secuencia por su parte se refiere a la organización de actividades del currículum que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan. Así, se podría incentivar que tal alumno, por ejemplo, trabajase con una paleta limitada cuando empieza a pintar y fuera aumentando progresivamente la gama de colores conforme avanzara en su actividad.

Para Eisner la preocupación del docente no debe centrarse demasiado en dónde y cómo empiezan los estudiantes, sino en dónde terminan. Los niños que adquieren un sentido de dominio, rara vez necesitan que un profesor les motive. Su propio placer al ser capaces de hacer progresos, al ser capaces de dar forma a sus pensamientos, a sus imágenes y a sus sentimientos, es muy gratificante para ellos. Cuando esto sucede los propios alumnos sirven como modelos entre ellos mismos al observarse entre si el entusiasmo sobre sus producciones en el arte. Si un alumno decide realizar una copia de la producción de otro alumno no debe resultar preocupante si se tiene en cuenta que algunos niños pueden no estar preparados para aventurarse en áreas de trabajo personalmente originales hasta sentirse lo suficientemente cómodos, y reflejan

simplemente que tienen la necesidad de enfrentarse a un territorio que ya ha sido trazado antes de decidirse a avanzar sobre su propio camino.

Un quinto aspecto sería el mantener la actividad de aprendizaje como el centro del currículo. La actividad de aprendizaje se trata de la invención imaginativa de un vehículo diseñado para intentar que los niños aprendan o experimenten algo que tiene valor educativo. Tanto los profesores como los niños pueden emprender actividades con poca significación educativa. Es posible que un profesor realice una labor de enseñanza magistral (su duración, su entendimiento con los estudiantes, claridad y estilo general podrían ser muy buenos) y que, al mismo tiempo, el contenido o problema al que se estuvieran enfrentando los estudiantes no fuese digno de que ocupasen su tiempo en ello. Por lo anterior, es importante tener noción de si las actividades que se están realizando desarrollan las realizadas anteriormente y de si podrían relacionarse con las que se van a realizar posteriormente. Un profesor que conozca el territorio puede ayudar a que los niños vuelvan a casa partiendo desde cualquier punto.

Según Eisner, cuando el maestro tiene experiencia en el arte, la atención explícita a la secuencia y a la continuidad entre actividades de aprendizaje no es tan importante, ya que ellos son capaces de conseguir que el alumno adquiera la capacidad de conjunción entre actividades creando enlaces adecuados para el proceso. Pero para los maestros que no tienen dicha experiencia, surge la necesidad de formular estas relaciones en las actividades del currículo ya que, sin ellas, el currículo que se desarrolla se convierte frecuentemente en una mezcla fragmentada de acontecimientos no relacionados y carecientes de dirección.

Contar con la esperanza de que los estudiantes aprendan habilidades nuevas y que al mismo tiempo se enfrenten eficazmente a los aspectos estéticos y expresivos de su

trabajo, es esperar mucho. Probablemente algunos de ellos lo hagan, pero otros más no podrán, por lo que resulta importante que, al decidir sobre las actividades de aprendizaje, el maestro valore el grado de complejidad al que los niños se pueden enfrentar. A su vez, en la formulación de actividades de aprendizaje es importante construirlas con la intención de generar interés en los alumnos. Un mecanismo para generar dicho interés podría ser el proporcionar a los niños la oportunidad de participar en la planificación de actividades, lo cual implicaría que el maestro trabaje con pequeños grupos de alumnos. La transferencia es de alto valor en la selección de actividades de aprendizaje, que el orientador ayude al niño a que reconozca la relación existente entre lo que aprende durante las actividades y lo que sucede en el mundo en general.

Sobre los métodos didácticos acerca del arte, la evaluación sería uno de los elementos medulares para su progreso. Esto debido a que es una herramienta por medio de la cual, el docente puede conocer cuáles han sido las consecuencias de su método de enseñanza y de ahí partir para implementar mejoras, es decir, que cumpla con el objetivo de reunir información que nos ayude a aumentar la calidad del contenido educativo. De modo que la evaluación debería basarse en la premisa de que los cursos de arte apunten a establecer la acción reflexiva del sujeto como la forma básica de conocer y promover la obtención de niveles cada vez mejor logrados de competencia.

III. CAPITULO: LA COMUNIDAD

3.1 INTRODUCCIÓN

Para la realización del taller de creatividad se utilizó primeramente una justificación contextualista. De acuerdo con W. Eisner, este tipo de justificación ayuda a subrayar las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de la sociedad o de los participantes como base principal con la que se forman los objetivos del taller. Un segundo tipo de justificación es la esencialista la cual destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte ofrece; éste remarca lo que las artes tienen de propio. Por el momento describiremos en el presente capítulo lo relacionado con la contextualización del taller de creatividad.

Utilizar un sistema de referencia contextual, nos ayuda a afirmar que sólo puede determinarse correctamente un programa formativo (tanto los medios como los fines) si se ha comprendido el contexto en el que el taller se realiza. Se consideraron en este contexto tanto las peculiaridades de los participantes, así como las de la sociedad próxima a ellos. Para mostrar la importancia de esto podemos exponer el siguiente ejemplo, donde en el taller que se realiza participan niños y niñas de nivel socioeconómico medio bajo, que viven en un ambiente vulnerable. Suponiendo de antemano que a estos niños se les ha privado de conocimiento de grandes logros artísticos de antepasados y lo que ello ha aportado a la cultura mundial. Además, estos niños necesitan empuje para que desarrollen un orgullo propio y de la comunidad en donde habitan. Haciendo uso del sistema de referencia contextual, el taller de arte que se realizó, buscó estimular estos aspectos.

El punto de partida no son las artes en sí sino los niños, de tal forma que se extrae de las artes lo que ellos requieren, brindando ciertos valores didácticos. Un motivo primordial para el desarrollo de la contextualización es la idea de efectuar nuevas concepciones de formación artística, para que sea significativa y relevante, para realzar los valores y esperanzas de los niños, para provocar con tales emociones el crecimiento y el esfuerzo intelectuales. Lo que por ende debe hacer que el taller de arte participe en el proceso de exploración de las relaciones sociales y en el desarrollo de modelos alternativos a una conducta social que cambia constantemente. Derivado de esto encontramos el impulso para utilizar las artes en la formación, en la educación. La usanza del arte en este ámbito se despliega primariamente de lo que se consideran como prioridades humanas de importancia.

Esta orientación contextualista utilizada para el arrojo de objetivos y en el contenido del taller de arte brinda la oportunidad de mejorar tanto la vida de la comunidad como la particular. Tomemos en cuenta también que los centros educativos son instituciones sociales en sí, de modo que también por medio de sí mismo pueden llegar a reflejar los valores y las necesidades de las comunidades a las que sirven.

Actualmente un método contextualista toma en cuenta que los fines y los contenidos de los programas de formación a través del arte dependen de quién es el niño o la niña que asiste, que tipo de necesidades tiene la comunidad o con qué problemas se enfrenta la mayoría de la sociedad.

Podemos recordar lo que uno de los estudiosos más importantes de la educación de arte, Victor Lowenfeld escribe en relación:

Si los niños se desarrollaran sin interferencia alguna del mundo exterior, no sería necesaria estimulación especial alguna en su trabajo creativo. Todos los niños utilizarían sin inhibición su profundamente enraizado impulso creativo, confiando en su propia forma de expresión. Consideramos que de esta confianza creativa dan claro testimonio las personas que viven en zonas remotas de nuestro país y a las que no han inhibido las influencias de los anuncios, los cómics y la “educación”. En estos pueblos se han encontrado los ejemplos más hermosos, naturales y evidentes de arte infantil. Debemos intentar recuperar lo que la civilización ha sepultado, recreando la base natural necesaria para dicha creación libre. Cada vez que oigamos decir a los niños “no puedo pintar eso” podemos estar seguros de que se ha producido en sus vidas algún tipo de interferencia.

Para los defensores de la posición contextualista, el objetivo de cualquier plan de formación educativa debería ser determinada realizando una evaluación de las necesidades la cual se utiliza con frecuencia como primer paso en una planificación curricular de gran escala.

Cuando se realiza una valoración de necesidades de estudiantes, de cierta comunidad o de una nación, se puede pensar que las necesidades existen y que éstas saldrán de manifiesto después de un estudio social; sin embargo, debemos tener presente también que solamente se puede determinar el significado de una necesidad cuando se relaciona con un conjunto de ciertos valores. De tal manera que puede haber una gran diferencia entre la presentación de las necesidades que presenten dos individuos examinando una misma comunidad, las conclusiones pueden llegar a ser opuestas. El estudio de un grupo de niños a cargo de personas con distintos valores al respecto del rol que lleva el arte y la educación produce terminaciones distintas acerca de las necesidades.

A todo esto, lo que debemos tener claro es que definitivamente la justificación contextualista es una gran herramienta a la que se le dio la importancia debida y se utilizó como una de las partes fundamentales para la elaboración del taller creativo procurando realizarlo de la manera más completa. A continuación, se presentan los datos del contexto estudiado, del municipio y de la colonia en donde se realizó el taller.

3.2 DESCRIPCIÓN DEL MUNICIPIO DE SANTA CATARINA

Localización geográfica





Santa Catarina es un municipio del estado de Nuevo León, México. Forma parte del Área Metropolitana de Monterrey. Santa Catarina toma su nombre en honor a la santa católica Catalina de Alejandría. Patrona de los filósofos, estudiantes, maestros y predicadores. Se encuentra ubicado a 9 km al poniente de Monterrey encontrándose dentro de las coordenadas: norte 25°45', sur 25° 25' latitud norte; 100° 43' al oeste y al este 100° 14' longitud oeste a una altura de 680 metros sobre el nivel del mar.

Colindancias

Limita al norte con los municipios de García, Escobedo y Monterrey, al sur con Santiago y con los municipios de Coahuila, Arteaga y Ramos Arizpe. Al este con San Pedro Garza García y Monterrey y al oeste con García y Ramos Arizpe, Coahuila.

Orografía

Entre sus principales elevaciones se encuentra el Cerro de las Mitras con 2 mil 040 msnm; el Cerro del agua del Toro, que tiene 2 mil 700 msnm; la Sierra de San Urbano, con 2 mil 980 msnm y el Cerro del Tariyal con 3 mil 200 msnm. También destacan la sierra San Cristóbal con 2 mil 600 msnm; el cerro Agujerado, con una altura de 1 mil 600 msnm y el cerro del Magueyal, de 2 mil 440 metros de altura snm.

Hidrografía

Sus principales cuencas pluviales son dos: el río Santa Catarina que nace en La Huasteca dentro de la Sierra Madre Oriental y atraviesa la ciudad de poniente a oriente. Éste capta el agua y aporta el 30 por ciento del requerimiento de la zona metropolitana. El segundo es el arroyo El Obispo, que nace en las faldas del Cerro de las Mitras. Existen otros cauces pluviales de menor envergadura, pero de corriente frecuente como Las Vigas y las Ancuas, que abastecieron al centro urbano hasta los años cuarenta.

Clima

Santa Catarina alcanza en promedio una temperatura de 20.5°, pero el termómetro fluctúa anualmente entre -5° y 43° C. La precipitación media anual es de 449.8 cm³, y los vientos predominan con dirección sureste a noroeste.

Flora y Fauna Local

Santa Catarina cuenta con 4 mil 900 hectáreas de bosque, 94 hectáreas de selva y 32 mil 932 hectáreas de matorral, así como 5mil 391 hectáreas de vegetación secundaria. Entre su flora destacan los árboles piñoneros, blanco y duranguenses, encinos, cedros, madroños, cenizos, chile piquín, barreta, nogal, acacia, huizache y ébano. Al interior de La Huasteca se tiene una especie única en el estado, que es el agave noha victoria reginae y una especie endémica que es el pino santa catarina, ambas especies están protegidas.

Entre su fauna destacan mamíferos como el venado cola blanca, oso negro, puma o león americano, víboras de cascabel, víbora negra, el falso camaleón, gorriones o chileros, cenizos, canarios, cardenales, carpinteros, garzas viajeras, y el ave endémica conocida como cotorra de la sierra.

3.3 SITUACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE SANTA CATARINA

- La población total del municipio en 2015 fue de 296,954 personas, lo cual representó el 5.8% de la población en el estado.
- La relación hombres-mujeres es de 100.7 es decir que existen 100 hombres por cada 100 mujeres.
- La edad media es de 28 años, la mitad de la población tiene 28 años o menos.
- La razón de dependencia por edad es de 45.2, existen 45 personas en edad de dependencia por cada 100 en edad productiva.
- La superficie ocupa el 1.4% del territorio estatal y equivale a 891.85km².
- La densidad de población es de 324.3 habitantes / km².
- Existen un total de 77,899 viviendas particulares habitadas, representa el 5.6% del total estatal.
- El promedio de ocupantes por vivienda es de 3.8 y el promedio de ocupantes por cuarto es 0.9.
- La disponibilidad de servicios en la vivienda es el 96.3% de agua entubada, 98.1% de drenaje, 99.0% de servicio sanitario, 99.6% de electricidad.
- El 76.5% de las viviendas es propia, el 14.5% es alquilada, el 7.8% es familiar o prestada, el 0.5% se encuentra en otra situación y el 0.7% no especificó.

Características educativas

De la población de 15 años y más, se reporta que el 2.1% no cuenta con escolaridad, el 50.4% cuenta con educación básica, el 23.7% con educación media superior, el 23.2% con educación superior y el 0.6% no especificó.

La tasa de alfabetización por grupos de edad indica que el 98.4% de la población entre los 15 y 24 años sabe leer, mientras que un 97.1% de la población de 25 años o más sabe leer.

En 2010, el municipio contaba con 110 escuelas preescolares (3.8% del total estatal), 106 primarias (3.9% del total) y 37 secundarias (4%). Además, el municipio contaba con 12 bachilleratos (3.5%), tres escuelas de profesional técnico (2.4%) y siete escuelas de formación para el trabajo (2.4%). El municipio no contaba con ninguna primaria indígena.

Características económicas

Dentro de la población de 12 años y más, un 56.7% está económicamente activa (PEA) mientras que el 43.0% está económicamente inactiva (PNEA). En el porcentaje de la PEA el 36.3% son mujeres mientras que el 63.7% restante son hombres. Mientras que dentro de la PNEA el 35.8% son estudiantes, el 45.7% son personas dedicadas a los quehaceres del hogar, el 8.8% son jubilados o pensionados, el 1.8% son personas con alguna limitación física o mental que les impide trabajar, el 7.9% son personas en otras actividades económicas. Un 0.3% de la población de 12 años y más con condición de actividad no especificada.

El tamaño promedio de los hogares en el municipio fue de 4 integrantes, mientras que en el estado el tamaño promedio fue de 3.9 integrantes.

El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más en el municipio era en 2010 de 9.5, frente al grado promedio de escolaridad de 9.8 en la entidad.

Las unidades médicas en el municipio eran 17 (2.4% del total de unidades médicas del estado).

El personal médico era de 80 personas (1% del total de médicos en la entidad) y la razón de médicos por unidad médica era de 4.7, frente a la razón de 11.4 en todo el estado.

En 2010, 66,323 individuos (25.4% del total de la población) se encontraban en pobreza, de los cuales 60,831 (23.3%) presentaban pobreza moderada y 5,492 (2.1%) estaban en pobreza extrema.

En 2010, la condición de rezago educativo afectó a 16.1% de la población, lo que significa que 41,864 individuos presentaron esta carencia social.

En el mismo año, el porcentaje de personas sin acceso a servicios de salud fue de 18.9%, equivalente a 49,381 personas.

La carencia por acceso a la seguridad social afectó a 33.5% de la población, es decir 87,404 personas se encontraban bajo esta condición.

El porcentaje de individuos que reportó habitar en viviendas con mala calidad de materiales y espacio insuficiente fue de 7.9% (20,668 personas).

El porcentaje de personas que reportó habitar en viviendas sin disponibilidad de servicios básicos fue de 2.2%, lo que significa que las condiciones de vivienda no son las adecuadas para 5,753 personas.

La incidencia de la carencia por acceso a la alimentación fue de 16.9%, es decir una población de 44,191 personas.

Indicadores vinculados con la aplicación de recursos del fondo de aportaciones para la infraestructura social (FAIS), (porcentajes y número de viviendas) 2010:

- Viviendas con un solo cuarto (2.7% del total) 1,744.
- Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública (2%) 1,333.
- Viviendas con piso de tierra (1.7%) 1,089.
- Viviendas que no disponen de drenaje (0.8%) 553.
- Viviendas sin ningún bien (0.2%) 145.
- Viviendas que no disponen de energía eléctrica (0.2%) 139.

Las incidencias en otros indicadores de rezago social son:

- Población de 15 años y más con educación básica incompleta (29.1%) 55,481.
- Población sin derechohabencia a servicios de salud (20%) 53,912.
- Viviendas que no disponen de lavadora (12.6%) 8,275.
- Viviendas que no disponen de refrigerador (3.7%) 2,395.
- Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela (2.8%) 1,275.
- Población de 15 años o más analfabeta (2.3%) 4,306.
- Viviendas sin excusado/sanitario (1.1%) 726.

Situación conyugal

Dentro de la población de 12 años y más, un 48.7% esta casada, el 32.9% esta soltera, el 9.0% esta en unión libre, el 3.9% esta separada, el 1.9% esta divorciada, el 3.4% esta viuda y un 0.2% de la población no especificó.

Afiliación a servicios de salud

Un 88.2% de la población se encuentra afiliada. El 74.4% en el IMSS, el 13.4% en el Seguro Popular, el 10.6% en seguro privado, 3.2% en ISSSTE, 3.1% en otra institución y el 0.1% en Pemex, Defensa o Marina.

Etnicidad

El 4.93% de la población se considera indígena.

El 0.93% de la población se considera afrodescendiente.

1.38% de la población de 3 años y más, habla alguna lengua indígena, mientras que el 0.00% de los habitantes de lengua indígena no habla español.

Uso de suelo

Un total de 1,173 hectáreas están destinadas al uso habitacional, lo que corresponde al 25.66% de la superficie de la ciudad. El uso de suelo denominado mixto alcanza las 17 hectáreas de la superficie urbana, lo que representa el 0.38%. El equipamiento ocupa el 6.70% de la superficie con 306.3 hectáreas en donde se ubican los inmuebles que

brindan servicio a la sociedad. El uso de suelo industrial ocupa el 24.71% de la superficie total de la zona urbana.

Economía

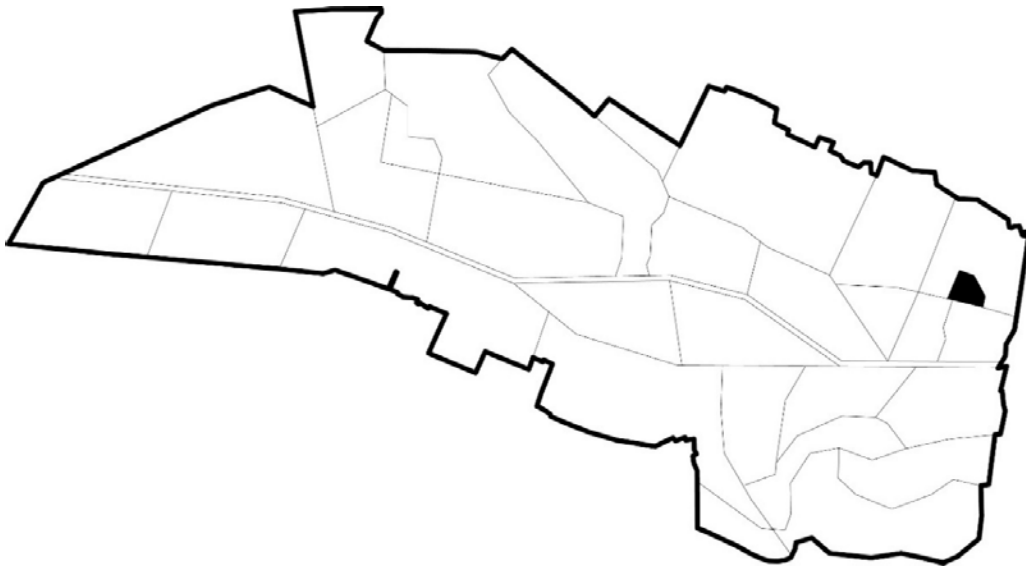
La principal actividad es la del sector industrial en su ramo de transformación. Esta fue motivada por la abundancia de agua. Con ella se movieron las turbinas y los telares de la antigua fábrica de hilados y tejidos de La Fama, iniciándose así con esta factoría, la construcción de un grupo de casas a su alrededor y que servían como viviendas para obreros y técnicos. Así surgió el primer núcleo urbano del Estado conocido como La Fama. Con el transcurso del tiempo se instalaron más fábricas de hilados y tejidos como La Leona, La Sombrería Universal y El Blanqueo.

Actualmente, la industria sigue siendo la principal actividad del municipio y se encuentra dentro del área urbana con giros de producción de impermeabilizantes, pinturas, climas, cerámicas, productos químicos, fundidoras de hierro y aluminio, inyectoras de plástico, transformadores, implementos agrícolas, que dan un total de 300 industrias. También hubo otras dos etapas del desarrollo industrial las que se instalaron en la antigua zona agrícola conocida como El Lechugal a partir de la década de 1940 y otras que se asentaron entre 1970 y 1980. Pero Santa Catarina fue un importante enclave minero. Tal vez el motivo más importante que propició el desarrollo del antiguo Santa Catarina fue la actividad minera provocado en buena medida por las montañas que están dentro del territorio municipal. Las actividades económicas que han venido mermando son la agricultura y ganadería, en gran parte por las condiciones del suelo y las constantes sequías. En el mismo año había en el municipio 65,540 hogares (5.5% del total de hogares en la entidad), de los cuales 12,133 estaban encabezados por jefas de familia (5.2% del total de la entidad).

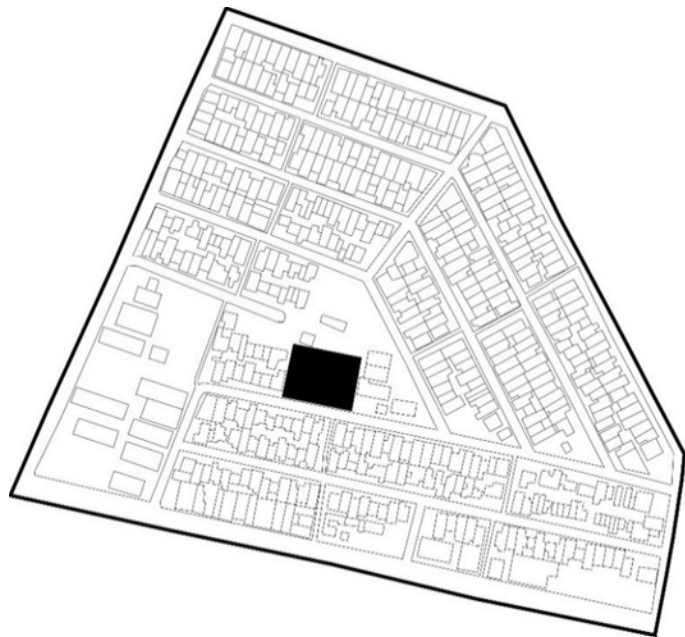
3.4 DESCRIPCIÓN DE LA COLONIA

Ubicación geográfica

La colonia Indeco La Fama se localiza dentro del municipio de Santa Catarina en su zona este, tal como se muestra en la siguiente imagen:



El parque donde se desarrolló el taller de creatividad se ubica en el corazón de la colonia Indeco la Fama, como se muestra en la siguiente imagen:



Características socioeconómicas

La colonia está conformada por aproximadamente 20 cuadras con un promedio de 22 hogares cada una de ellas. La media de estos hogares tiene un resultado de entre 150 a 170 puntos en el AMAI lo que arroja como consecuencia que la comunidad se localiza en un nivel socioeconómico del tipo “D+” al tipo “C”.

Según una estimación del AMAI basada en el IBOPE – NIELSEN 2008, el 38.8% de los hogares en México pertenece a un estrato socioeconómico tipo “D+” mientras que un 17.9% se localiza en el nivel tipo “C”, estos dos niveles en sumatoria forman un 56.7% de la totalidad de los hogares en México. La misma fuente de información advierte que el 35.1% de los hogares específicamente de Nuevo León se encuentra en el nivel socioeconómico tipo “D+” y un 16% en el nivel “C” lo que forma un total del 51.1% de los hogares, el porcentaje restante se distribuye en los otros 4 niveles socioeconómicos existentes según el AMAI. Por lo anterior, se puede decir que los hogares de la colonia Indeco La Fama forman una muestra del promedio de los hogares en México.

Particularidades de la colonia

El acercamiento a la colonia se realizó por medio de una persona la cual es residente y jefa de colonos. Dicha persona es la Señora Raquel, con ella tuve juntas previas como parte de la planeación del taller. En estas reuniones Raquel me explicó cómo funcionaba la colonia con sus residentes, también tomó oportunidad para ir informándome sobre los problemas latentes que existían ahí en ese momento.

Entre estos problemas estaba que el gobierno tenía planes de retirar el parque de la colonia para convertirlo en canchas de futbol rápido con césped sintético. Este problema era el que más abordaba la preocupación de la Señora Raquel ya que ella respeta mucho a la naturaleza.

Para apoyar la inclinación de Raquel por la naturaleza, ella me mencionó que de hecho ella junto con su equipo en el 2012 una asociación ABP enfocada al reciclaje. La asociación se desplaza alrededor de México con el sueño de un mundo mejor y realiza talleres educativos totalmente inclusivos sin distinción de raza, sexo, capacidad física, etnia, o creencia religiosa.



Habiendo mencionado esto, se comprende mejor la gravedad que resultaba para la Señora Raquel, la idea de que iban a retirar el parque de la colonia en donde incluso ella hizo un huerto de plantas aromáticas en uno de sus talleres conformado por niños de la colonia. El huerto se muestra en la siguiente imagen:



Sumado a lo comentado, Raquel realiza talleres de verano en este parque, estos talleres ayudan a que los niños que están de vacaciones inviertan parte de su tiempo en actividades positivas en donde aprendan a cuidar al medio ambiente y la naturaleza. En estos talleres interviene también su esposo y sus hijos. Su esposo realiza talleres de carpintería y la mayoría de la madera utilizada en estos talleres es madera rescatada de modo que se termina relacionando con el tema de la reutilización y del reciclaje.

En base a las pláticas tenidas con Raquel, se formó un criterio global del cual arrancara el taller de creatividad. Raquel se mostró más que interesada en que el taller de creatividad se aliara al taller que ella impartiría durante ese verano junto con su marido. Dentro del próximo capítulo se describe el desenvolvimiento del taller desde su planeación, hasta su desenlace.

IV. CAPÍTULO: EL TALLER

4.1 INTRODUCCIÓN

Una vez identificadas las potencialidades que surgen en la vinculación entre arte y educación, se esbozó un taller de creatividad. Dicho taller se tomó como una oportunidad para intentar, dentro de lo posible, mejorar la calidad de vida de los participantes en una localidad del municipio de Santa Catarina, Nuevo León. Se recurrió a la educación infantil por medio del arte como una contribución a los procesos formativos generalmente practicados en un nivel socioeconómico medio bajo. Este taller se consideró el caso de estudio con el cual se redondea la presente tesis de investigación.

El contenido del taller de creatividad consideró concientizar a los niños en cuanto al entorno en donde se encuentran, considerando sus raíces, identidades culturales y evolución. Pretendió dar un sentido de pertenencia, tratando de situar a los infantes en tiempo y en espacio, en una realidad tanto del presente como del pasado y de un tentativo futuro con sus temas próximos relacionados al medio en el que se desenvuelven. Abarcó una comprensión crítica de las problemáticas por las que atravesaba la localidad para intentar transformarlas creativamente de manera lúdica. Como recomienda Bamford (2009), es importante conectar las experiencias de aprendizaje en las artes basándose en la capacidad artística para construir una mejor relación con los niños. Para permitir que el aprendizaje conectado sea más efectivo, el tiempo debe ser flexible y los aspectos del aprendizaje basados en las artes deben relacionarse con otros aspectos del aprendizaje de los infantes.

A través del caso de estudio se planeó intentar sensibilizar a los participantes y de formarles una identidad por medio de los diferentes lenguajes artísticos que se utilizaron. Procuró que los niños desarrollaran actividades por medio de las cuales pudieran encontrar sus propias maneras de descifrar el mundo rigiéndose por sus habilidades creativas resaltadas por una libre expresión. El taller buscó estimular la formación de un espacio en donde los niños liberaran su imaginación y sus emociones.

Se realizó utilizando la versatilidad que ofrece el campo del arte e intentó averiguar la existencia de las anteriormente expuestas virtudes del arte como herramienta en los procesos formativos de los infantes, así como también procuró observar las distintas reacciones o impactos que pudieron existir alrededor de las prácticas de la estimulación de la creatividad.

Los participantes fueron niños y niñas que comprendían edades entre los 5 y los 10 años, de un estrato socioeconómico medio bajo. Se consideró contar con la asistencia de alrededor de diez participantes para poder dedicar la atención indicada a cada uno de ellos. El taller incluyó siete sesiones de tres horas cada sesión. La duración del taller radica en la disponibilidad de los niños en temporada de vacaciones escolares. Se eligió realizar el taller al aire libre en el parque de la colonia. Se empleó al parque como temática de las actividades creativas. A continuación, se redacta de manera descriptiva la evolución de dicho taller.

4.2 ESTRUCTURA DEL TALLER

- Método de convocatoria:

Invitación impresa

Invitación en medios electrónicos

De voz en voz



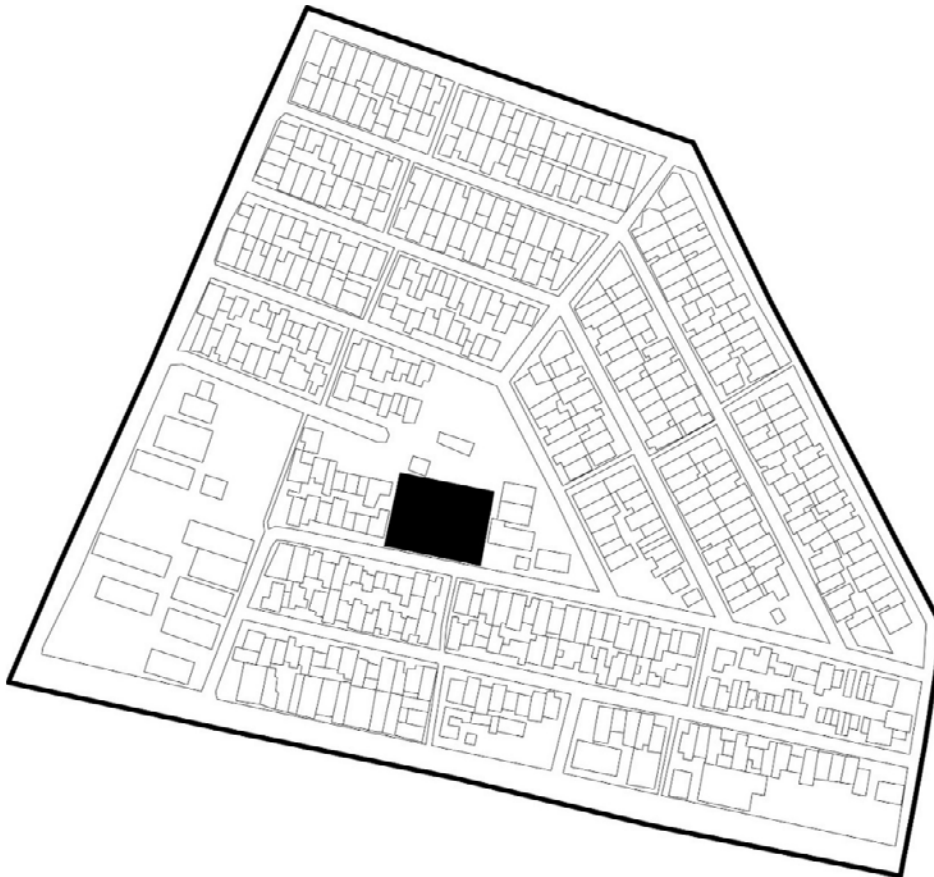
Invitación impresa.

- Sesiones del taller:

1. Viernes 24 de julio 2015, 10:00am a 1:00pm
2. Sábado 25 de julio 2015, 10:00am a 1:00pm
3. Viernes 31 de julio 2015, 10:00am a 1:00pm
4. Sábado 1 de agosto 2015, 10:00am a 1:00pm
5. Viernes 7 de agosto 2015, 10:00am a 1:00pm
6. Sábado 8 de agosto 2015, 10:00am a 1:00pm
7. Viernes 14 de agosto 2015, 10:00am a 1:00pm

- Lugar de impartición:

Parque de Calle Tizoc Indeco, Colonia La Fama.
Santa Catarina, Nuevo León, C.P. 66130



- Costo:

\$80.00 MX

Inicialmente se buscó no realizar un cobro por la asistencia al taller, pero la Sra. Raquel comentó que en su experiencia tanto los padres como los hijos se involucran y se comprometen más a las actividades de los talleres cuando existe una cuota de inscripción de por medio aun cuando esta sea simbólica, por lo que se decidió realizar el cobro de la cantidad acordada. Dicha cuota se fue en su totalidad a Raquel y Federico (su esposo) a beneficio del taller de carpintería y el taller de reciclaje los cuales imparten la Sra. Raquel y el Sr. Federico a los niños y las niñas de la colonia.

- Material:

Se utilizaron sillas y mesas que Doña Raquel había conseguido para el taller de reciclaje.

Para hacer distintas máscaras se utilizó papel de periódico.

Las pinturas, los colores y los lápices los proporcionamos Doña Raquel y yo. Para dibujar se utilizaron hojas recicladas.



- Inscritos:

1. Vanesa (10 años)
2. Indira (10 años)
3. Esmeralda (10 años)
4. Edgar “chino” (8 años)
5. Fernando (11 años)
6. Charbel (11 años)
7. Michael (7 años)
8. Axel (9 años)
9. Sofía (5 años)
10. Ingrid (7 años)
11. Alejandro (9 años)
12. Izair (9 años)
13. Valeria (6 años)

(Se omitieron los datos específicos tales como apellidos, direcciones y fechas de nacimiento de los participantes debido a cuestiones de privacidad).

4.3 SESIONES

1 SESIÓN

Viernes 24 de Julio de 2015

Programa estimado:

10:00AM

- Pequeña platica para conocernos.
- Dinámica “observar” caminata por el parque, activar sentidos, vendar ojos, tomarnos de las manos, salpicar agua, caminar, sentarse en las sillas y oler las hierbas, distinguir aromas, sonidos, quitar vendaje. distinguir entre ver, mirar y observar, sentir, tocar, oler (abrir los sentidos). Pensar sobre aquello que más nos llame la atención en la vida en ese momento, puede ser cualquier cosa.

11:00AM

- Repartir las hojas y colocar material encima de la mesa para que ellos dibujen aquello que pensaron.
Ejercicio de expresión de cada uno de los niños, platicar sobre aquello que dibujamos y que es lo que más les gusta hacer, que es lo que menos les gusta hacer.

11:50AM

- LAS MÁSCARAS
Autoconciencia
Transforman un rostro
Pueden estar llenas de simbolismos + arquetipos
Inconsciente colectivo e individual + temores o aspiraciones
MATERIALES
Lana / plástico / yeso / madera / marfil / papel / piedra / cuero / mimbre / piel / vainas / telas / oro / hierro / turquesa / barro cocido / cera.
USOS

“Personificación”.

Defensa edad antigua

Comedia arlequines

Carnaval de Venecia

Teatro África - espíritus del pasado / héroes mitológicos / antepasados /
animales / Brasil - aves e insectos

“Proyección”

UNIVERSOS REGIDOS POR LA IMAGINACIÓN

Ritual + social + religioso

Combinación entre máscara + movimientos + sonidos + danza +
actuación.

Asistentes:

1. Vanesa
2. Indira
3. Esmeralda
4. Edgar “Chino”
5. Fernando
6. Charbel
7. Michel
8. Axel

Descripción de lo acontecido:

El curso del primer día arrancó como lo planeado, los niños “chino”, Fernando, Charbel y Michel llegaron en punto de las 10:00am en compañía de una de las mamás. Las niñas Vanesa, Esmeralda e Indira ya estaban en casa de Raquel desde antes y ellas junto a Federico (esposo de Raquel) y Raquel me ayudaron a acomodar una mesa de trabajo y sillas (Raquel y Federico ya contaban con este mobiliario y me lo prestaron

para realizar el taller). Este día los niños estaban muy inquietos y me dieron a notar a simple vista que están en una etapa en la que no pueden convivir muy bien los niños con las niñas, por ejemplo en la primer actividad “activación de los sentidos” donde se trataba de que se tomaran todos de las manos, y yo estaría al frente de la fila, tuve que separarlos en dos filas, una de niñas y otra de niños y tome cada fila con cada mano, en esta actividad se les vendaron los ojos y caminamos por todo el parque, describiendo las texturas que sentían al caminar, los sonidos que escuchaban, si era un área soleada o con sombra, también llegamos al jardín de hierbas aromáticas que los mismos de la comunidad instauraron en el parque, es un pequeño cuadro de 1m2 aproximadamente, ahí se retiraron el vendaje de los ojos y les recomendé frotar un poco las hojas de cada tipo de planta y olerlas, ahí habían orégano, albahaca, citronela, romero entre otras. Cabe mencionar que durante el recorrido por el parque yo iba rociando agua sobre ellos con un aspersor, ya que estábamos en plena canícula y quería mantenerlos frescos, aparte que hacía la actividad más divertida, durante el recorrido se les pidió que pensarán en lo que más les gusta en el universo entero y también que pensarán en lo que menos les gustaba. Durante este recorrido todos se divirtieron bastante, la incertidumbre de no saber por dónde caminaban, verse orillados a confiar en el que iba caminando enfrente para sentir si había escalón o piedras, se sorprendían cuando les caía la brisa, todo esto provocó despertar profundamente sus sentidos.

Después de la actividad de la caminata, regresamos a la mesa de trabajo, ahí cada uno platicó acerca de lo que había pensado que más y que menos les gustaba, seguido de esto repartimos las hojas recicladas entre todos, dos por cada uno y coloqué los colores al centro para que comenzaran la actividad de dibujar aquello en lo que habían pensado, esto como una iniciación al dibujo dentro del taller. Los dibujos variaron de temática, desde escudos de equipos de fútbol hasta el presidente de la República sacándose un moco. Sorprendentemente todos dibujaron algo, solo hubo un niño que dijo que lo que más le gustaba era dibujar y fue el único que no logró dibujar nada, este niño es Fernando, a quien después de esta actividad me di cuenta de que debía

dedicarle atención para que lograra expresar su gusto por dibujar. Después de esta actividad los niños me expresaron sus ganas de ir a jugar fútbol, les dije que podían tomarse un tiempo para ir a jugar y se fueron corriendo, las niñas se quedaron en la mesa, platicando y dibujando, junto con Axel, quien llegó una hora tarde al taller porque se levantó tarde.

Unos quince minutos después todos regresaron alrededor de a la mesa de trabajo, comencé a platicarles acerca de las máscaras y de los usos que estas tenían, así como de los materiales con los que se podían hacer. Los niños estaban muy interesados en el tema sobre todo cuando saqué una a una las máscaras que llevé en una caja, máscaras hechas de distintos materiales y representan diferentes cosas, habían máscaras de chango, de carnaval, de viejito, entre otras los niños y las niñas escogieron máscaras para ponérselas y algunos de manera voluntaria comenzaron a actuar como lo que la máscara era, por ejemplo Axel con la máscara de chango comenzó a trepar un árbol y a hacer sonidos, fue muy interesante ver cómo sin alguna instrucción previa comenzaron a interpretar un rol de acuerdo a la máscara que se habían puesto.



Axel como “chango”.

En esta primera clase se percibió un ambiente un tanto violento entre niños y niñas, ambos decían maldiciones sobre todo los de mayor edad, en algunas ocasiones tuve que interceder ya que entre ellos se querían golpear por cualquier motivo. No todos los participantes se mostraron agresivos.

Fin de la sesión.

2 SESIÓN

Sábado 25 de Julio de 2015.

Programa estimado:

10:00AM

- Ejercicio de dibujo #2

Elaboración de bocetos para la máscara, se entregarán hojas tamaño carta con la impresión del contorno del rostro, para que con los colores de madera desarrollen un boceto de cómo sería la máscara que harían.

Durante la explicación de la actividad cada niño y niña pensarán y platicarán acerca del personaje que quieren ser en la obra de teatro final.

11:00AM

- Ejercicio de elaboración de bases para las máscaras. Se repartirá a cada uno las bases de hielo seco y las plastilinas, se les explicará el modo de ir aplicando la plastilina sobre la base de hielo seco para que le den forma al rostro sobre el que harán las máscaras.

Los participantes comenzaran a esculpir con la plastilina.

Asistentes:

1. Indira
2. Esmeralda
3. Sofía
4. Edgar "Chino"
5. Fernando
6. Charbel

Descripción de lo acontecido:

Al curso se agregó este día la niña Sofía, quien llegó en compañía de su papá. Michel no pudo asistir al taller porque lo castigaron sus papás por haberse portado mal la tarde anterior. Raquel me comentó que de haber forma ella buscará hablar con la mamá para hacerle saber que esta no puede ser una manera de castigarlo ya que está perdiendo parte del curso; Axel por su parte no asistió por asuntos familiares que no conocí a detalle en ese momento.

En cuanto llegaron los niños y las niñas a las 10:00am ya se tenía la mesa de trabajo preparada en el parque, este día la ubicación de la mesa de trabajo fue muy buena hasta las 11:30am, después el sol ya estaba encima de nosotros, por lo que en la próxima sesión buscaremos colocar la mesa de trabajo en un lugar que vimos que el sol no pegará durante toda la mañana (por el follaje de los árboles). En esta sesión me acompañó Ruben, quien estuvo apoyando en explicaciones, asistencia a dudas, orientación y documentación fotográfica.

La primera actividad del día fue realizar bocetos de la máscara que cada niño decidió que quiere hacer en base a los ejemplos de máscaras que vieron la sesión anterior. Se le entregó a cada uno una hoja tamaño carta con la silueta del rostro impresa para que sirviera de base sobre la cual dibujarían las máscaras, se les entregaron colores que cada uno escogió, para que no fuera motivo de discusiones o peleas. Parte del taller de la educación por medio del arte comprende buscar que los niños y las niñas hagan conciencia acerca de lo que sucede en el entorno en el que se encuentran y que aparte conozcan que aun siendo de corta edad ellos tienen el derecho y la posibilidad de proponer y hacer críticas constructivas cambios, y, que esto lo pueden realizar por medio del arte. Por lo anterior y en base a una plática que tuvimos acerca de las problemáticas existentes en la colonia, fue por lo que decidimos que se tomaría como

eje de trama de la obra teatral final el tema latente de la posible demolición que el gobierno planeaba hacer de árboles y de la biblioteca del parque en el que se realizan muchas actividades de integración de la comunidad como los campamentos de reciclaje y carpintería e incluso este taller de creatividad. Paralelo a esta plática con los niños, cada uno comenzó a definir que rol quería tener en la obra teatral al final del taller, curiosamente en la lluvia de ideas que tuvimos en equipo, todos los niños dijeron que querían ser diablitos a excepción de Axel que quiere ser un chango, Sofía será una flor, mientras que Vanesa dejó dicho que ella quería ser mala, Indira quiso ser la buena y Esmeralda la amiga de la buena que se hará pasar por amiga de la mala para saber los planes maléficos. Ya que expresaron verbalmente lo que cada uno quería hacer de máscaras, fue que comenzaron a dibujar, se les dio orientación acerca de cómo iban a dibujar los ojos, a que altura sobre la silueta de la cara y de que tamaño aproximadamente, en general todos requirieron de mi apoyo para dibujar, sobre todos los diablillos, ya que la forma de la máscara contenía muchos elementos que no son parte del rostro normal de un ser humano, como los largos colmillos, la lengua de fuera, la nariz exageradamente grande, cuernos y una mirada perversa.



Esmeralda dibujando

Después de un rato dibujando las ideas de lo que serían las máscaras de cada uno, los niños decidieron tomarse un lapso para jugar, hidratarse, e ir al baño. Después de media hora aproximadamente, los niños regresaron a la mesa del taller y repartí a cada uno de ellos las bases de hielo seco en donde comenzarían a elaborar los moldes de plastilina para realizar las máscaras. También se le repartió plastilina necesaria a cada niño. Todos con mucho ánimo comenzaron a moldear la plastilina, todos comenzaron por iniciativa propia con la nariz, después colocaron los pómulos, luego los labios y las cejas, al final iban integrando todos los elementos con movimientos de los dedos, todos los niños realizaban su mejor esfuerzo, pero por ejemplo “chino” requería mucho de mi apoyo, aunque no fuera tan necesario, con muchas de sus actitudes se podía percibir ya que le gusta que le hicieran las cosas o al menos que se le facilitaran.

Por otro lado, la niña Esmeralda me comentó por segunda vez que no creía que le iba a ser posible hacer ella misma un antifaz tan bonito, que mejor le regalara el que llevé de muestra a la clase anterior, yo ahí le contesté que ella tenía que confiar en sus capacidades, que ya no quería escucharla decir que no iba a poder, que quería verla haciendo un pequeño esfuerzo, que yo estaba segura de que ella era capaz de hacer un antifaz así de bonito como el ejemplo o más, pero que era cuestión de que ella se tuviera confianza, y que yo la apoyaría en el proceso, que de hecho si es difícil hacerlo pero que si fuera fácil hacerlo entonces todo el mundo lo estaría haciendo. Sofía avanzaba muy rápido, parecía una maquinita a su corta edad, después supe que ella junto con su hermano apoyan a sus papás en el negocio de la familia, me imagino que esta es la razón por la que ni siquiera se detenía un segundo a pensar cómo hacerlo si no que en cuanto supo lo que se tenía que hacer lo comenzó a hacer como si lo tuviera que terminar en ese momento. Todos los demás avanzaban a un ritmo muy similar. Al finalizar la clase, todos quedaron con algunos detalles por afinar en la plastilina, los cuales comentamos que finalizaríamos la clase siguiente.

Fin de la sesión.

3 SESIÓN

Viernes 31 de Julio de 2015

Programa estimado:

10:00AM

- Continuar modelando la plastilina para dar forma a las máscaras.
- Hacer lluvia de ideas sobre el contenido de la obra de teatro que se realizaría en la última sesión.
- Platicar más acerca de la posibilidad de que el gobierno demoliera la biblioteca y los árboles del parque para construir unas canchas de futbol rápido, invitar a los niños a expresar las razones por las cuales el parque debería quedarse, enaltecendo la importancia de áreas verdaderamente verdes en la colonia.

12:00AM

- Comenzar a pegar las tiras de periódico sobre el molde de máscara.
- Realizar primer ensayo de la obra.

Asistentes:

1. Sofía
2. Vanesa
3. Indira
4. Esmeralda
5. Valeria
6. Ingrid
7. Edgar "Chino"
8. Fernando
9. Charbel

10. Alejandro

11. Izair

12. Axel

Descripción de lo acontecido:

Este día se agregaron dos niños y una niña más al grupo, Alejandro (hermano de Sofía) e Izair y se me informó que Michel ya no asistiría al resto del curso debido a un conflicto entre los niños del taller. Doña Raquel trataría de volver a integrarlo.

Al inicio de la sesión, lo primero que realizamos fue continuar moldeando la plastilina hasta darle totalmente la forma deseada. Los niños requerían de orientación muy cercana cada uno de ellos, los más ágiles y avanzados en la habilidad de moldear la plastilina se ofrecieron de manera totalmente voluntaria para apoyarme orientando a sus compañeros, por ejemplo Indira le ayudó ahora a Vanesa, yo ya no le tuve que ayudar directamente y en esta sesión Esmeralda ya tenía otro semblante, al haber roto el miedo que tenía de intentar hacer la máscara resultó que se dio cuenta que era muy buena realizando el moldeado de la máscara y hasta le ayudó a Ingrid; Fernando apoyó a Charbel para terminar y yo apoyé a Vale y a Chino.

Como a las 10:30am llegó el papá de Sofía con Sofía y con su hermano Alex, junto a Izair. El papá me iba a dejar a Sofía y aprovechó la oportunidad de verme para preguntarme si había cupo para los otros dos niños que llevó, yo le dije que sí, que aún había cupo así que dejó a los tres niños conmigo, así que tuvimos que colocar una mesa más a un lado mío, estos tres niños se sentaron en sus sillitas y comenzaron a trabajar en sus máscaras (les di el material necesario a los niños que no habían comenzado con la actividad de moldear la plastilina). Todos continuaron con la

actividad y de repente los niños comenzaron a lanzarse bolitas de plastilina, era algo que me imaginaba que iba a suceder en algún punto, ya que el material se presta para jugar así, por lo que de manera controlada les permití que jugarán, sin embargo, ya cuando culminaron con el moldeo de las caras sobre las bases de hielo seco, procedí a retirar de la mesa la plastilina restante para que pasáramos todos a la siguiente etapa creativa.

Me vi en la necesidad de cambiar de lugar a Axel ya que estaba haciendo travesuras e inquietando a los otros niños constantemente, que por cierto Axel llegó otra vez tarde a la clase y me parece que, aunque él demuestra mucho interés en el taller, sus llegadas tarde y las actitudes que tiene hacia sus compañeros muestran posibles problemas en su hogar.

A las 11:30am casi todos los niños habían terminado de dar forma a la plastilina y me preguntaron si podían ir a jugar escondidillas, yo les dije que sí y se fueron corriendo a jugar esta vez tanto las niñas como los niños. Conmigo se quiso quedar Valeria, quien quería terminar la máscara, así que la apoye para que le avanzara hasta que la termino. Raquel salió de la casa y nos visitó en el parque, me invitó a comer un elote entero el cual Federico su esposo le había encargado que me diera, así que ella y yo nos comimos un elote mientras los niños jugaban, tome la oportunidad de estar con Raquel para que platicáramos un poco acerca de las actitudes de los niños, me ayudó a sacar el adhesivo junto con unos recipientes para vaciarlo y repartirlo entre los niños para que comenzaran a pegar el periódico sobre la plastilina cuando regresaran de jugar.

A las 12:10pm regresaron todos los niños a la mesa del taller, les repartí barras de granola con chocolate y comenzaron casi todos a pegar las tiras de periódico sobre el molde de plastilina, Axel se había atrasado en la actividad así que siguió dando forma

a la plastilina durante la siguiente media hora, de igual manera “Chinos” no aplicaba toda su atención en terminar de darle forma a la plastilina ya que se distraía fácilmente haciendo travesuras como aventar bolitas de plastilina a sus compañeros. A las 12:40pm todos me pidieron hacer un primer ensayo de la obra, así que di por terminada la actividad de pegar las tiras de periódico dentro de esta sesión y comenzamos a ensayar la obra con diálogos totalmente improvisados, solamente basándonos en la trama que habíamos platicado anteriormente.

Indira, Esmeralda y Vanesa habían platicado entre semana acerca de la trama, y me comentaron que habían decidido que las razones por las cuales iba a querer tirar el parque eran por maldad provocada por problemas de una herencia. Yo les di la libertad de que el diálogo se desarrollara conforme su imaginación se los recomendara.

Comenzó el ensayo de la obra y conforme avanzaba me sorprendía más y más de todo lo que los niños iban desdoblando a partir del tema principal que habíamos acordado en tener. Indira, Esmeralda y Vanesa habían imaginado que ellas tres serían hermanas, y los padres al morir, le heredaban a Vanesa solo una flauta musical, así que con todo el coraje que le provocó la situación, un hechizo cayó sobre la flauta, con ese hechizo fue que Vanesa obtuvo poderes para seguir hechizando a más personas. Para vengarse de sus hermanas de manera despiadada Vanesa quería tumbar todos los árboles del parque, sin importarle lo que esto provocara. “chino” y Fernando serían los diablillos traviesos, ellos estarían siempre tratando de impedir que la mala Vanessa hiciera de las suyas, así que con palos de madera que tomaron del taller de carpintería de la casa de Raquel, hacían movimientos como si estuvieran golpeando la casita de la mala (una casa del árbol instalada en el parque).



Después la mala congeló a los dos diablillos traviesos para que por fin la dejaran en paz, pero en eso se asoma el diablito bueno que estaba viendo todo desde la lejanía y fue a avisarle al hada Indira para que fuera y descongelara a los dos diablillos traviesos. Los descongeló esta vez con un puñito de tierra, el cual funcionó bien en ese momento. Acto seguido, la mala hechizó al leñador para que accediera a tumbar los árboles en contra de su propia voluntad, así que el leñador comenzó las labores de cortar los árboles, pero en eso llegaron los diablillos traviesos y lo comenzaron a molestar hasta que lo tumbaron a él. Paralelo a esto, Esmeralda, quien es amiga del hada Indira, pero se hizo pasar por amiga de la mala Vanesa, se enteró de lo que Vanessa le había hecho al leñador y fue y le contó al hada Indira, así que Indira fue con el leñador y le quitó el hechizo totalmente cuando llegó con él en el momento en el que los diablillos traviesos estaban molestándolo para impedir que siguiera cortando los árboles.

La mala Vanesa estaba en su casa del árbol esperando al leñador con la noticia de que ya había acabado con todos los árboles del parque, pero él nunca llegó y en cambio llegaron los diablillos traviesos a darle su merecido a la mala Vanessa, quien cayó de la casa a la tierra, de ahí el hada Indira junto con Esmeralda, la llevaron hacia una banca para mediante un conjuro quitarle la maldad que tenía acumulada dentro de ella, ahí los niños vieron la oportunidad de echarle tierra ya que ella tenía los ojos cerrados, Vanessa se enojó con Axel porque no le correspondía echarle tierra aparte que le echó demasiada tierra así que la tierra se sustituiría por alguna otra cosa en la puesta final de la obra. Con esto culminó el primer ensayo de la obra, gracias a la voluntad propia de los niños, quienes obviamente se ven atraídos por el proceso creativo combinado con las actividades físicas y lúdicas.

Fin de la sesión.

4 SESIÓN

Viernes 24 de Julio de 2015

Programa estimado:

10:00AM

- Continuar pegando las capas de periódico en el molde de plastilina de cada uno.
- Platicar sobre ideas acerca de que quiere ser cada uno cuando sea grande.
- Platicar acerca del ensayo anterior, de los posibles vestuarios que se podrían utilizar durante la obra final.

Asistentes:

1. Sofía
2. Valeria
3. Indira
4. Esmeralda
5. Ingrid
6. Edgar "Chino"
7. Fernando
8. Charbel
9. Axel
10. Alejandro
11. Izair

Descripción de lo acontecido:

En esta clase nos enfocamos principalmente en darle seguimiento a la actividad de pegar el periódico sobre la plastilina. Fue de gran apoyo que asistiera de nueva cuenta Ruben, quien estuvo al tanto de apoyarme en actividades como rellenar las tapas de adhesivo y despejar dudas de algunos de los niños, así mismo tomó fotografías para documentar, y dato curioso que cuando él ha estado presente en las clases, los varones se contraen las ganas de decir tantas maldiciones y de querer pelearse entre ellos como cuando solamente estoy yo. Las niñas, con o sin la presencia de Ruben, siguen mejorando su comportamiento, esto ya se nota en esta cuarta clase, de cualquier modo, Axel y “chino” siguen requiriendo especial atención para que les den seguimiento a las actividades. La segunda mitad de este día Axel se sentó a un lado mío mientras que Raquel se sentó a un lado de “chino”, porque juntos se estaban distrayendo mucho y Doña Raquel llegó con esta iniciativa para provocar que se enfocaran en terminar de colocar las capas de periódico sobre el molde de plastilina.

Durante la clase se le realizaron preguntas a los niños a manera de plática por ejemplo se les cuestionó si ya sabían que querían ser de grandes, varios contestaron que querían ser futbolistas y no sabían que tenían que hacer para ser futbolistas (“Chino” y Fernando), Charbel dijo que quiere ser contador, a pesar de que en su familia no hay contadores siente que le atraen los números (Charbel es muy aplicado y ordenado por lo que no dudo que sería bueno en cualquier cosa que él quisiera ser), Sofía a su corta edad parece decidida a ser médica y maestra, mientras que su hermano Alex no sabe aún a que se dedicará cuando sea grande, al igual que los demás niños que comentaron que no tenían idea todavía.

Casi todos los niños terminaron de aplicar hasta la tercera capa de periódico sobre la plastilina, estimo que la próxima clase dedicarán la mitad del tiempo a terminar de

pegar las capas faltantes. Después de esto ya podríamos hacer un segundo ensayo de la obra. Este día Ruben y yo jugamos un rato con los niños al juego de botella pateada, que es como una clase de escondidillas, los niños y las niñas se sintieron muy emocionados porque tanto Ruben como yo nos integramos en su juego. Este día, después de jugar a botella pateada se les repartieron paletas heladas de sabor limón, y Raquel sacó una jarra con agua con hielos para que los todos se hidrataran.



Alejandro, Sofía e Izair haciendo sus máscaras

Sofía y Alejandro contaron que sus papás tienen un puesto de tacos y que después del taller ellos iban a ir con sus papas a ayudarles a preparar todo para más tarde cuando abrieran el puesto, es evidente que sus papás los involucran en las actividades adultas del hogar porque ellos dos en específico son muy maduros a su corta edad, no dicen maldiciones, son muy ordenados, se concentran mucho en todas las actividades y no son rebeldes. El amigo de ellos, Izair también le ayuda a sus papás en un puesto de

tostadas y de él también se percibe esta actitud de madurez, de hecho, desde el primer día en que se incluyeron en el taller.

Fin de la sesión.

5 SESIÓN

Viernes 7 de Agosto de 2015

Programa estimado:

10:00AM

- Continuar pegando las capas de periódico sobre el molde de plastilina.

Asistentes:

1. Rodrigo (visitante)
2. Valeria
3. Indira
4. Esmeralda
5. Edgar “Chino”
6. Fernando
7. Charbel
8. Axel

Descripción de lo acontecido:

Al llegar cada uno fue sacando su silla de la casa de Raquel hacia el parque para colocarla alrededor de la mesa y tomar asiento, mientras tanto yo fui bajando las máscaras del cuarto donde las hemos ido guardando. Le repartí a cada uno sus máscaras y en esta clase no conté con la asistencia de Sofía, Alex, Izair y Vanesa. Según me comentaron, Vanesa no pudo asistir porque se había quedado toda la semana en la casa de una tía que vive lejos del parque y, en cuanto a Sofía, Alex e Izair, ellos le habían dicho a Fernando y a “chino” que, si iban a llegar, de hecho,

esperábamos que llegaran, pero nunca lo hicieron. Me contó la señora Raquel que a ellos tres les es difícil darle seguimiento al taller ya que a veces tienen que dedicarle mucho tiempo a apoyar a las labores de sus papás, quienes como ya comenté anteriormente, tienen negocios de comidas.



Ya cada uno con sus máscaras continuaron pegando las últimas capas de periódico, con la confianza que me tenían en este momento algunos de ellos se levantaban a jugar durante la clase. Axel llegó tarde como era de costumbre y en esta ocasión no fue bien recibido por sus compañeros quienes en cuanto lo vieron rondar por el parque le comenzaron a gritar “ratero”, yo les tuve que preguntar porque le gritaban así y los niños y las niñas me explicaron que fue porque durante el taller de reciclaje Axel aparentemente se llevó material de trabajo. Por mi parte tranquilicé a los niños para que dejaran de gritarle a Axel y fui con Axel para invitarlo a integrarse a la clase, finalmente él sí se integró, aunque le fue difícil debido al ambiente que surgió por lo que había pasado en el taller de reciclaje. Solo fue cuestión de tiempo, ya que media hora

después todos ya habían olvidado el rencor, aunque fuera solo por el resto de la clase, Axel pudo tomar su máscara para terminarla.

Durante esta sesión nos acompañó de nuevo Ruben, todos los niños y las niñas insistieron para que jugáramos de nuevo con ellos, y debido a que todos habían terminado la actividad de pegar el periódico sobre las máscaras y lo que quedaba era dejar que se secaran, Ruben y yo accedimos a jugar con ellos por el resto de la sesión, son niños y evidentemente necesitan mucha actividad física. Este día llevamos paletas de hielo sabor limón para que se hidrataran y también la Sra. Raquel nos apoyó con una rica agua fresca.



Fin de la sesión.

6 SESIÓN

Sábado 8 de Agosto de 2015

Programa estimado:

10:00AM

- Despegar las máscaras de la plastilina.
- Comenzar a pintar las máscaras.

12:00AM

- Hacer perforaciones a máscaras para colocar elásticos.
- Ensayar la obra de teatro.

Asistentes:

1. Sofía
2. Vanesa
3. Indira
4. Esmeralda
5. Edgar "Chino"
6. Fernando
7. Charbel
8. Michel
9. Axel

Descripción de lo acontecido:

Durante esta sesión tanto las niñas como los niños al igual que en las demás sesiones, sacaron sus sillas y me ayudaron también a sacar sus máscaras de la casa de Doña

Raquel. Cuando ya estábamos todos alrededor de la mesa les explique como debían ir despegando la máscara de papel periódico de lo que era el molde de plastilina, así cada uno de ellos hizo esta actividad. Después de un tiempo, ya que habían retirado totalmente la plastilina de las máscaras, les indiqué donde había que hacer los recortes sobre la máscara para que al ponérsela pudieran ver por los agujeros que haríamos a la altura de los ojos. En la actividad de recortar las máscaras me apoyo Raquel junto con la mamá de Vanesa quién de manera voluntaria se quedó durante esta sesión para apoyar en lo que fuera necesario.



A esta sesión asistieron todos con demasiada energía por lo que estuvieron increíblemente inquietos, dentro de lo posible les permití gastar esa energía, cuando tenía que intervenir era porque estaban a punto de lastimarse, en algún lugar peligroso o algo por el estilo. Después de un tiempo jugando, corriendo y brincando por todos lados en el parque, regresaron al área del taller, tiempo antes yo coloqué las pinturas al centro de la mesa para que cuando regresaran ya estuvieran preparadas junto con los pinceles que iban a poder utilizar para pintar sus máscaras. Cuando regresaron tomaron sus máscaras y comenzaron a pintarlas de acuerdo con el esbozo que habían hecho inicialmente y con la intención de tener como resultado una máscara que proyectara el personaje que iban a actuar en la obra final (los diablillos, el hada, las flores, etcétera).

La mamá de Vanesa y Doña Raquel propusieron muy amablemente hacerse cargo de conseguir vestuario para la obra, lo cual me pareció una idea genial y a los niños y las niñas les encantó el tema de completar el personaje con vestuario. Después de terminar de pintar las máscaras todos querían comenzar a ensayar la obra así que dejamos las máscaras secándose sobre la mesa y nos colocamos en nuestros lugares para comenzar a ensayar la obra. La obra se desarrolló muy similar a la primera vez que la ensayamos, solo que ahora le echaron hojas secas Vanesa en lugar de tierra.

Fin de la sesión.

7 SESIÓN

Viernes 24 de Julio de 2015

Programa estimado:

10:00AM

- Repartir los vestuarios.

11:00AM

- Obra teatral final.
- Refrigerio y despedida.

Asistentes:

1. Esmeralda
2. Indira
3. Charbel
4. Edgar "Chino"
5. Fernando
6. Vanesa
7. Valeria
8. Axel
9. Vanesa

Descripción de lo acontecido:

Llegaron las niñas y los niños, Doña Raquel fue ordenando los vestuarios junto con la mamá de Vanesa y me fueron explicando para quien era cada vestuario de acuerdo con la obra. Todos estaban muy emocionados e inquietos porque era el día de la obra de teatro que ellos habían hecho y la iban a actuar con las máscaras que ellos habían producido también con su creatividad y con sus habilidades, sentí que toda esa

emoción que todos ellos tenían venía del hecho de todo lo que habían logrado hacer durante el taller, aparte que la obra de teatro les motivaba mucho porque para ellos resulta muy divertido interpretar a estos personajes extraños. Tal era la emoción que todas las niñas se empezaron a arreglar el pelo y a poner el vestuario fuera del orden que tenía en mente y en realidad el orden imaginado con el que yo llegaba a cada sesión no regía forzosamente lo que iba sucediendo, así que yo deje que las niñas se arreglaran y se siguieran emocionando.



A la par los niños también en cuanto tomaron sus vestuarios comenzaron a colocárselos y muchas de las máscaras habían quedado sin los elásticos así que tanto las niñas como los niños se concentraron en colocar los elásticos en las máscaras y se ayudaban entre ellos para hacer los nudos.



Edgar



Valeria

La obra comenzó en el tiempo planeado y esta vez ocuparon casi la mitad del parque y corrieron más que nunca, interpretaron sus papeles con su mejor esfuerzo justo como lo habían ensayado un par de veces previas, sin un diálogo estricto, no se memorizaron nada escrito, todo fue un razonamiento que ellos mismos hicieron. Una reinterpretación de lo que estaba sucediendo en la realidad en la colonia y lo hicieron de la mejor forma. Después de la obra tuvimos un tiempo más de convivencia y dimos por concluido el taller de creatividad.

Fin de sesión.



Esmeralda, Indira, Charbel, Edgar “chino”, Fernando, Ingrid, Delia, Valeria.

En el apartado de “Anexos” al final de la presente tesis se encuentran fotografías como parte de la documentación del taller realizado.

V. CAPITULO: CONCLUSIÓN

5.1 RESULTADOS DEL CASO DE ESTUDIO

A continuación, se desglosan las conclusiones obtenidas a partir de un acercamiento, principalmente cualitativo, sobre el taller de creatividad que se realizó como caso de estudio. Para la recopilación de resultados se consideró el modelo de investigación planteado inicialmente. Dentro de dichas resultantes del caso de estudio se hablará de los aspectos observados durante el taller.

Estimulación de la autoconfianza

Podemos mencionar que la educación artística incita a los niños a dar lo mejor de si, desarrollando sus talentos en un entorno seguro y siendo desafiados de manera apropiada. Esto estimula la confianza en ellos mismos para enfrentar nuevas situaciones, mejorando sus habilidades de comunicación e incrementando la curiosidad por obtener un nuevo conocimiento.

Tal fue el caso de varios de los participantes del taller, podemos mencionar por ejemplo a Esmeralda, cuando en un inicio del taller expresaba estar segura de que no podría hacer una máscara; ella dudó demasiado acerca de su potencial de creatividad, pero cuando vio el resultado final se sintió muy contenta de haberlo logrado. Una educación rica en arte podría mejorar la sostenibilidad general de una comunidad y alentar a los niños a tomar riesgos y cometer errores. Dejar de lado el exceso de control y tener confianza hacia los infantes para que cometan estos errores es importante para darles la propiedad de sus procesos creativos.

Superación de obstáculos

En el caso de estudio se pudo observar que al inicio los participantes estaban desconcertados por la idea de utilizar su creatividad en equipo para producir una obra de teatro y hacerse a la idea de que ellos iban a actuar. Sin embargo, las presentaciones o exposiciones permiten que el trabajo realizado durante el taller se destaque más públicamente, resultando particularmente beneficioso para aumentar la confianza, la seguridad y la autoestima de los niños involucrados.

Debido a que ninguno de los participantes había realizado una actividad similar antes y siendo un proyecto que iba a depender de ellos totalmente, todo esto significó, tanto el proceso como la realización de la obra, una secuencia de superación de dudas, incertidumbres y miedos que se les fueron presentando. En este aspecto, el proceso creativo, la toma de riesgos y la experimentación fueron más importantes que la consecución de un producto final perfecto. Se pudiera considerar que el proceso exploratorio desarrollado por las niñas y los niños del taller es la pieza fundamental del taller. La exhibición final existió como una manera de redondear la experiencia artística de los niños y como una herramienta para promover los beneficios de la educación por el arte ante su comunidad, sin importar la cantidad de audiencia.

Permeabilidad de posibles problemáticas

La educación artística en el taller caso de estudio se extendió fuera de las aulas escolares con la intención de infundir la vida comunitaria con las artes. La programación artística del taller fue educativa, pero la educación no siempre se ubica dentro de una escuela. De tal manera, el taller no se trató estrictamente de la contribución a la educación escolar de los infantes, sino de la inclusión de las artes en

la vida diaria para utilizar la creatividad como mecanismo para superar obstáculos. Las actividades realizadas fueron lo más lúdicas posibles, sin embargo, la producción creativa y la manera de interactuar de las niñas y de los niños durante estas actividades fueron permeando posibles problemáticas personales. Por ejemplo, el niño Axel mostró un alto interés en cada una de las actividades realizadas en el taller; sin embargo, sus llegadas tarde, sus repetidas inasistencias, así como el contenido de las discusiones que llegó a tener con varios de sus compañeros en diferentes ocasiones podían demostrar una probable existencia de problemas familiares.

Colaborar sin competitividad

Un programa basado en las artes puede ayudar a desarrollar la habilidad del trabajo colaborativo de manera no competitiva. Esto lo pudimos observar en distintas ocasiones dentro del desarrollo del taller; por ejemplo, cuando algunos de los participantes habían logrado dominar alguna técnica o culminar alguna actividad, voluntariamente se ofrecían para apoyar a los demás compañeros en las dificultades que pudieran estar teniendo dentro de esa misma actividad.

Conexión artística con la comunidad

Un programa educativo rico en arte le permite a los niños establecer conexiones artísticas dentro del entorno en el que se encuentran. Las producciones creativas pueden desembocar en cambios sociales o simplemente abordar problemáticas de cualquier tipo dentro de una comunidad. Desde esta perspectiva, los participantes del caso de estudio desarrollaron de manera lúdica un tema controversial perteneciente a la colonia. Se colocó “sobre la mesa” el tema de la posible demolición del parque y fueron los mismos infantes quienes desmenuzaron la problemática poco a poco,

convirtiendo la realidad en una obra de teatro a modo de crítica social. En general a través de la educación artística, los participantes fueron creativos y esto puede contribuir a que ellos estén más alertos mentalmente a su entorno. También se puede decir que las actividades realizadas durante el taller comenzaron a fomentar que los niños tuvieran contacto con su propia personalidad, lo cual tiene un impacto favorable en la forma en la que ellos se tratan a sí mismos y forman autoidentidades. El patrimonio cultural se genera de manera más efectiva por medio de la producción artística y la expresión del talento artístico a menudo contribuye al reconocimiento social e inspira admiración. La participación de los padres y la asistencia pública a las exposiciones de la producción artística de los infantes fomentan vínculos más estrechos en la comunidad y en la familia.

Contextualización

La contextualización del programa fue muy importante para convertirse en una parte formativa de la comunidad local. Dentro del tiempo de planeación del taller fue de suma importancia dedicar especial atención en encontrar a un representante local quien haría la conexión con la comunidad. En este aspecto, para el caso de estudio el tiempo pudo haber sido un problema en la tarea de lograr una contextualización adecuada. Sin embargo, esta labor se logró en gran parte por el apoyo de la jefa de colonos, la Señora Raquel, quien como habitante de la colonia ya guardaba un gran vínculo con los habitantes y con las cualidades y las problemáticas de la colonia.

Perpetuación

Al finalizar el taller se lograron observar principalmente los resultados ya descritos, los cuales surgieron a pesar de que la duración del programa de creatividad realizado duró

solamente siete sesiones de tres horas cada una. Podemos sugerir entonces que se lograrán resultados más contundentes con un programa rico en arte efectuado de manera sostenida, desarrollando las cualidades creativas y la imaginación de los infantes. Es necesario ver al desarrollo de la creatividad como parte fundamental en el crecimiento del ser humano, la cual se debe trabajar constantemente para llegar un progreso.

5.2 CONCLUSIONES

De lo visto hasta aquí podríamos ultimar que son muchos los investigadores y las teorías que valoran las potencialidades del arte como herramienta educativa para fomentar capacidades creativas, intuitivas, manuales, expresivas y visuales. Desde esta perspectiva cabe recordar que el concepto de desarrollo humano debe ser un concepto holístico que tome en cuenta todas las capacidades del ser humano, sin darles más importancia a unas sobre otras. En la consecución de esta meta la educación a través del arte muestra un interesante marco educativo en el cual se pueden desarrollar capacidades que quedan relegadas en otros campos. En este aspecto la actividad artística puede también ser entendida como un camino de autorrealización, cuando va acompañada de la autoobservación y de la introspección y puede convertirse en una herramienta para el autoconocimiento.

Las artes juegan un papel muy importante en la experiencia total de la educación que reciben los estudiantes. Los alumnos se desarrollan en términos de toma de riesgos, confianza y apropiación del aprendizaje a través de la participación en las artes. Las mismas promueven un sentido de comunidad a través de un espíritu compartido y fomentan la motivación del estudiante para aprender y buscar más conocimiento.

En la época actual, el diseño, la inventiva y la innovación son cualidades que se necesitan desarrollar sin importar la futura profesión de un infante. Estas cualidades exigen que las ideas fluyan sin límites, lo cual a su vez requiere que las personas tengan una educación creativa de calidad. Las niñas y los niños de hoy serán los inventores del mañana y tendrían que ser capaces de diseñar las condiciones para adaptarse de la mejor manera a un mundo en constante cambio. Es por medio de estas actividades tempranas de estimulación creativa, que se pueden desarrollar valores humanos como la universalidad, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, entre otros. Se puede formar a mejores seres humanos a través del arte, así como mejorar la calidad de vida de los infantes y trascender dicha calidad a sus familias. Lo anterior produce en los niños una identidad que les ayuda a enfrentar la crisis económica, la delincuencia, las drogas y lo que se percibe como una pobreza tanto artística como cultural. La creatividad artística como instrumento de cohesión social y de desarrollo cultural, deberían ir cobrando cada vez más importancia.

Podemos decir que existen muchas y muy variadas organizaciones que realizan dinámicas y talleres educativos por medio del arte, que, así como el taller caso de estudio, se llevan a cabo con la mejor de las intenciones. Sin embargo, para que la difusión del arte como valor social sea efectiva el sistema educativo debería estar impregnado de arte. Mientras las reformas educativas contemplen esta posibilidad, se podría considerar como una alternativa pronunciar las colaboraciones museísticas con el profesorado en general, para lograr incidir en la sociedad y convertir al arte en una justificación para aprender, aportar y vivir.

Todas las niñas y todos los niños, independientemente de sus habilidades artísticas, comportamiento, motivación y estado socioeconómico, deberían contar con el derecho a recibir formación artística de calidad. La inclusión de todos los infantes es un aspecto particularmente importante para lograr un impacto social significativo. Tal y como lo menciona Dissanayake (1999), el arte nos permite ritualizar y estilizar aspectos de

nuestra vida haciendo que las complejidades sean comprensibles y más fáciles de tratar. El arte es un comportamiento normal y necesario de los seres humanos que, al igual que otras ocupaciones y preocupaciones comunes y universales como hablar, trabajar, ejercitarse, socializar, aprender, amar, cuidar y jugar, debe ser reconocido, fomentado y desarrollado en todos.

5.3 PROSPECTIVAS

En base al análisis realizado sobre el caso de estudio y justificado por la información, teorías e investigaciones que le acompañan, realizo a continuación una propuesta de características para la elaboración de un programa de educación en y por el arte. Esperando que las mismas puedan servir para marcar pautas mediante las cuales se estructure un programa independiente de educación en y por el arte, para la estimulación artística infantil.

Fundamentos de un taller infantil por medio del arte:

- Desarrollar un programa que combine tanto la educación en las artes como la educación a través del arte;
- Fomentar la interacción entre gente de la comunidad, participantes del taller, organizaciones artísticas y maestros;
- Provocar la colaboración entre los infantes;
- Realizar presentaciones públicas y/o exposiciones de la producción de los participantes del taller;
- Enfocar la atención centrada en cada niña y niño;
- Contar con conocimiento del arte y técnicas del arte;
- Tener una postura inclusiva con accesibilidad para todos los niños;
- Estimular la reflexión crítica y resolución de problemas por medio de la creatividad;
- Involucrar a las familias de los participantes;

- Estructurar el programa de manera flexible;
- Realizar el taller fuera de las aulas;
- Analizar previamente a la comunidad y sus particularidades;
- Usar el potencial de las artes para ayudar a los participantes a hacer conexiones con la vida;
- Permitir a los niños que realicen las actividades a su propio ritmo dentro del marco del proyecto;
- Continuar con el desarrollo creativo de los niños de la comunidad.

No se podría resumir en la presente conclusión todas las posibilidades que desdobra el arte como medio formativo y convertidor del ser humano, esto debido primordialmente a su gran versatilidad y múltiples usos. Sin embargo, después de haber realizado tanto la investigación como el taller caso de estudio, puedo afirmar que una formación por medio del arte si crea un impacto social, el cual en este caso se vio reflejado en la cohesión social generada tanto en los niños del taller como en los familiares y demás involucrados miembros de la comunidad que participaron activamente en él. Por lo anterior se puede decir que es de alto valor realizar este tipo de actividades y formar nuevas experiencias dirigidas al desarrollo de las comunidades.

La importancia que destacaría del arte en la educación radica principalmente en la intención de pronunciar la vida comunitaria y de aumentar las disposiciones de aprendizaje de calidad para todos los infantes. Lo anterior surge de haber realizado la investigación y habiendo observado personalmente que las artes son un importante aspecto de la cultura de una sociedad, sabiendo que estas siempre han sido el lenguaje simbólico supremo a través del cual se presentan los significados cambiantes de la humanidad. Finalmente cabe resaltar que se requiere de un desarrollo sostenido y secuencial dentro de las artes para que exista la oportunidad de ver proyectados la mayor cantidad de los beneficios que el arte ofrece en el campo de la educación infantil y su impacto en las comunidades.

ANEXOS













BIBLIOGRAFÍA

ARISTOTLE (1965). "On the art of Poetry. Aristotle, Horace, Longinus: Classical Literacy Criticism". D.T.S. Penguin. Londres, Inglaterra.

ARMANDO RIGOBELLO (1979). "Perché la filosofía". Brescia, Italia. Editrice La Scuola. Trad. JOSÉ MANUEL GARCÍA DE LA MORA (2000), "El porqué de la filosofía" Caparrós Editores, S.L. Madrid, España.

ARNHEIM, R. (1989). "Thoughts on Art Education". The Getty Center for Education in the Arts. Consultado en su versión en español traducido por inglés.

BALADA, M. Y JUANOLA, R. (1987). "La educación visual en la escuela". Editorial Paidós, Barcelona.

BAMFORD, A. (2009). "The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education". Waxmann. Alemania.

BONILLA, F. (1993). "Consideraciones sobre la educación artística". Ed. Paidós. Barcelona, España.

CARROL, K. L. (1997). "Researching paradigms in art education. Research methods and methodologies for art education". S. La Pierre, D. and E. Zimmerman. The National Art Education Association. Virginia, E.U.A.

Censo de Población y vivienda (2010). Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010: Nuevo León / Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI, c2011.

CONDOUS, J. (1999). "How well are the arts in education taught? (1979)". Australian Art Education 22(1): 15:21.

CORONADO R. L. (1987) 1º ed. (2000). 2º ed. "El arte en el proceso educativo". Ediciones y Librerías SNTE Sec. 38, México.

CUNLIFFE, L (1990). "Tradition, mediation and growth in art education". Journal of Art and Design 9 (3): 271-288.

DEWEY, J. (1934). "Art as experience". Minton Balch. N.Y. E.U.A.

DIAMOND, P.C.T. y C.A. MULLEN (1999). "The post-modern educator: arts-based inquiries and teacher development. Peter Lang. N.Y. E.U.A.

EAGLETON, T. (1990). "The ideology of the aesthetic". Blackwell Publishers. Oxford, Reino Unido.

ECO, U. (2001). 1º ed. "Como se hace una tesis". Traducción por Baranda Lucía y Clavería Ibáñez Alberto. Editorial Gedisa Mexicana S.A., México.

EGAN K. (1979). 1 ed. "Educational development". Editorial Oxford University Press. Oxford, Inglaterra.

EISNER, E. W. (1972). "Educar la visión artística". Traducción por David Sifuentes Camacho. Editorial Paidós 1995. Barcelona, España.

ERRAZURIZ, L. (1998). "Rationales for art education in Chilean schools. Curriculum, culture and art education: comparative perspectives." K. Freedman and F. Hernández. State University of New York Press. N.Y. E.U.A.

FOSTER, H., Ed. (1983). "The anti-aesthetic: Essays on postmodern culture. Bay Press. Londres, Inglaterra.

FOUCAULT, M. (1998). "Aesthetic, method and epistemology". New York Press. N.Y. E.U.A.

FREEDMAN K. y HERNÁNDEZ F. (1998). "Curriculum, Culture, and Art Education". State University of New York Press. N.Y. E.U.A.

FREIRE, P. "Constructor de sueños". Publicado por Isaí Lico el 27 de Julio de 2013. https://youtu.be/amA_xoBh4f4

FREIRE, P. (2004). "Pedagogía de la autonomía". Paz e Terra S.A. Sao Paulo.

GRAEME CHALMERS, F. (1996). "Celebrating Pluralism. Art, Education, and Cultural Diversity". Ed. The J. Paul Getty Trust, Los Ángeles, EE. UU. Consultado en su versión en español, traducido por ARIAS ISIDORO (2003), "Arte, educación y diversidad cultural". Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, España.

HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, F; JÓDAR MIÑARRO, A; MARÍN VIADEL, R. (1991). "¿Qué es la educación artística?". Sendai ediciones. Barcelona, España.

LANGER, S.K. (1994). "Problems of Art". Routledge and Kegan Paul. Londres.

LOVGREN, S. y KARLSSON S. (1998). "From art making to visual communication. Swedish art education in the twentieth century". Curriculum, culture and art education: comparative perspectives. K. Freedman and F. Hernández. State University of New York Press. N.Y. E.U.A.

LOWENFELD, V. y BRITTAIN, W.L. (1979). "El desarrollo de la capacidad creadora". Editorial Kalelusz. Buenos Aires, Argentina.

PARSONS, M.J. (1987). "How we understand art". Editorial Cambridge University Press. N.Y. E.U.A.

READ, H. (1979). "The redemption of the robot: My encounter with education through art". Faber. Londres, Inglaterra.

SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (2010). "Metodología de la investigación" (5ta. ed.). Editorial McGraw Hill. México D.F.

UNIVERSIDAD DE TALCA CHILE (24 junio 2013). "El impacto del arte y la música en la educación". Recuperado de: <http://www.otalca.cl/link.cgi/SalaPrensa/RSU/6278>

ZORRILLA A. S., TORRES X. M. (1992). "Guía para elaborar la tesis". Editorial MacGRAW-HILL, México.